دراسات: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٤، ص ص ١ - ٢٣٩ بالعربية، ١ - ٧٣ بالانجليزية (١٩٨٢م)



دراسات

مجلة كلية التربية
جامعة الملك سعود

المجلد الرابع
١٩٨٢

الناشر: عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود - الرياض

مجلة كلية التربية ـ جامعة الملك سعود

دورية أكاديمية تصدرها كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود.

تقبل المجلة للنشر، وبعد التحكيم، البحوث والدراسات العلمية والمقالات النظرية في التربية بفروعها المختلفة، وعلم النفس بكافة ميادينه، وكذلك في مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية.

والنشر في هذه المجلة ليس مقصوراً على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. وهي لا تقبل للنشر إلا ما كان مبتكراً من البحوث التي لم يسبق نشرها، كما أنها تتطلب ممن تنشر له مقالة بها ألا يعيد نشرها في مجلة أخرى إلا بعد الحصول على موافقة كتابية من هيئة تحرير المجلة.

تقدم المقالات والبحوث من أصل وصورتين منسوخة على الآلة الكاتبة، على مسافتين (بما في ذلك الهوامش والتذييلات) وعلى ورق ٢٨×٢٢ سم (كوارتر) وعلى وجه واحد فقط. ويكون لكل مقالة ملخص باللغة العربية وآخر باللغة الانجليزية، لا يتجاوز كل منها ٢٠٠ كلمة.

ويقوم المؤلفون بمراجعة تجارب الطبع على الأصول، مع مراعاة عدم إجراء أية تعديلات، سواء بالحذف أو بالإضافة، على أن تعاد تجارب الطبع بعد مراجعتها خلال ٤٨ ساعة.

ومن حق مؤلف كل مقالة أن يحصل على أربعين مستلة مجاناً.

المراسلات:

ترسل جميع المقالات إلى:

رئيس تحرير مجلة «دراسات» كلية التربية - جامعة الملك سعود - ص ب ٢٤٥٨ الرياض.

عدد مرات الصدور: سنوية

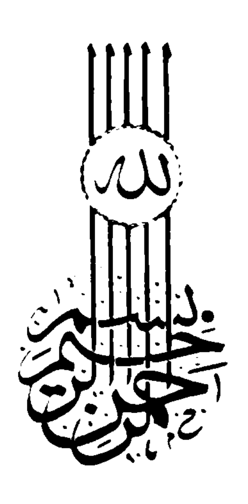
قيمة الاشتراك ١٠ ريالات سعودية

٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد)

الاشتراك والتبادل: عن طريق:

عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود.

ص ب ٢٤٥٤ الرياض - المملكة العربية السعودية.



دراسات : مجلة كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، م ٤ ، ص ص ١ - ٢٣٩ بالعربية ، ١ - ٧٣ بالانجليزية (١٩٨٢)

دراسات

مجلة كلية التربية
جامعة الملك سعود

المجلد الرابع
١٩٨٢

الناشر : عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود
ص.ب : ٢٤٥٤ الرياض - المملكة العربية السعودية

مطابع جامعة الملك سعود

المحتويات

القسم العربي

علم النفس **صفحة**

جغرافيا

عرض كتب

القسم الإنجليزي


تربية

دراسات : مجلة كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، م ٤ ، ص‌ص ٣-٥٢ (١٩٨٢)

دراسة تحليلية للعمل اليومي المدرسي لمديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية

الدكتور محمد عبد الله المنيع	و	الدكتور غانم سعيد شريف العبيدي
أستاذ الإدارة التعليمية المساعد		أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي
ورئيس قسم التربية		المساعد بقسم التربية
بجامعة الملك سعود		بجامعة الملك سعود

يهدف هذا البحث إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

١ . ما هي أهم أعمال مدير المدرسة الابتدائية ومدير المدرسة المتوسطة والثانوية؟

٢ . كيف يوزع مدير المدرسة الابتدائية ومدير المدرسة المتوسطة والثانوية وقته على هذه الأعمال الإدارية؟

٣ . ما هو الوقت الذي يفضل أن يقضيه المدير في كل مجال من مجالات العمل الإداري والفني فيما لو توفرت لديه الأجهزة الإدارية والكتابية؟

٤ . كيف يرتب مدير المدرسة الأعمال اليومية حسب أهميتها؟

وقد استعمل معامل الارتباط $ر = ١ - \frac{٦\ مجـ\ ف^{٢}}{ن\ (ن^{٢} - ١)}$ لإيجاد الارتباط بين ما يحدث فعلاً وما يجب أن يكون للأعمال اليومية لمدير المدرسة.

ويمكن تلخيص نتائج البحث على النحو التالي:

١ . يصرف مدير المدرسة الابتدائية ومدير المتوسطة والثانوية نسبة كبيرة من الوقت في الأعمال الكتابية الإدارية حتى بلغت بنسب ١١,٥٪ و١٣,٧٪ من العمل اليومي لمدير المدرسة على التوالي إلى الأعمال التي حددت في البحث بـ ١٩ عملاً يومياً.

٢ . إن معامل الارتباط بين ما يقوم به المدير من عمل وما يفضل المدير أن يقوم به عند توفر الظروف الملائمة هو ٠,٥٨ وهذا يدل على أن هناك فرقاً بين ما يقوم به من عمل وما يفضل أن يقوم به.

وقد توصل الباحثان إلى نتائج أخرى مفيدة لإعادة النظر في توزيع العمل اليومي لمدير المدرسة حتى يستطيع المدير صرف معظم وقته في الناحية الفنية كالإشراف والتوجيه وتطوير العمل وتقييم العمل المدرسي، أما النواحي الإدارية والكتابية فهي وسائل لذلك.

مقدمة في مشكلة البحث

إن نمو المدارس الابتدائية والثانوية في المملكة العربية السعودية، ومحاولة استيعاب جميع التلاميذ في هذه المرحلة، لهو بالتأكيد من المهام التربوية والتعليمية الكبيرة التي تقدمها المملكة لقضية التربية والتعليم.

ولقد رافق هذا التطور التعليمي في الكم تطور آخر لا يقل أهمية عنه، وهو التطور النوعي الحاصل في مهام ووظيفة مدير المدرسة نفسها، وفي تنظيمه ليومه المدرسي ودوره في تحقيق أهداف التربية والتعليم. ويعود ذلك إلى إدراك ما للوقت من أهمية وضرورة في حياة الإنسان المعاصر وفي حياة الإداري القائد الذي يتولى

إدارة مؤسسته التعليمية، بحيث يكون هذا التنظيم مناسباً لاكتساب الخبرة الوظيفية ولتحقيق الأهداف المرجوة إلى أقصى حد ممكن. وإذا كان للتربية والتعليم ما لها من أهمية في حياتنا، بوصفها أكبر عملية استثمار عرفها الإنسان في حياته، فما أحرانا أن ننظم ساعات العمل تنظيماً علمياً يوفر أنسب الظروف وأفضل الإمكانات لتحقيق النجاح. من أجل ذلك، كان هذا البحث، وكان اهتمامنا الكبير بتنظيم العمل اليومي، وإدخال نظام حسابات الزمن والوقت بنظر الاعتبار وفق ما يفضله المدير المسؤول عن إدارة المدرسة التي يعمل فيها، بحيث تتناسب مع مستوى المرحلة التعليمية وتعينه على تحقيق رسالة المدرسة وأهدافها المنشودة.

ولقد أسهمت البحوث والدراسات الحديثة في تكوين عدد من الأفكار والمفاهيم الواضحة عن إدارة المدرسة ووظائفها ومجالات العمل فيها، وبما أن مدارسنا أصبحت أوسع وأعقد بحكم تطورها، وبما أن الحياة خارج المدرسة قد تغيرت وتطورت، كذلك ازدادت الحاجة إلى الوقت الكامل وإلى المديرين المؤهلين وإلى الإدارة الرشيدة التي ترشد عمل المعلمين والطلبة وتشجع المجتهدين والموهوبين والجدين منهم، وتلعب دوراً أساسياً في توحيد الفلسفة التربوية والأهداف وحشد الجهود وإثارة الهمم.

والسؤال الذي يفرض نفسه الآن هو: هل نجحت الإدارة المدرسية في المملكة في تحقيق أهداف السياسة التعليمية والمناهج المنفذة لها؟

للإجابة عن هذا السؤال نقول: إن الحقيقة التي يجب ألاّ نخفيها عن أنفسنا والتي يجب أن نضعها موضع اعتبار هام هي أن العائد التربوي غير مُرضٍ، والدليل على ذلك النتائج التي نلمسها ونراها، ولا نقصد بالنتائج نتائج الامتحانات التي تعلن في آخر العام الدراسي، فتلك النتائج توضح جانباً واحداً فقط من العائد التربوي أو ثمرة العملية التعليمية وهو الجانب التحصيلي للمادة العلمية، أي ما حفظه الطلاب منها بفهم أو بدون فهم. أما النتائج التي نقصدها فهي ما حققته المدارس من تعديل في سلوك التلاميذ بحيث يكون سوياً يظهر فيه فهمهم للمسؤولية وتقديرها، وكذلك ما أكسبتهم المدرسة من خبرات تفيدهم في حياتهم العملية، وما حققته أيضاً من تنمية

لقدراتهم ومواهبهم المختلفة.. إننا لا نجد أثراً لهذه الجوانب كلها، ومعنى ذلك أن المدرسة لم تنجح إلا نجاحاً جزئياً في أداء رسالتها[١].

لا يخفى أن مفهوم الإدارة المدرسية ومجالات العمل فيها قد تغير خلال السنوات العشر الأخيرة، وأصبح المدير في مناصب القيادة المهنية، واعتبر وقته بذلك عاملاً حاكماً للنجاح والتقدم، لذا، فإن استغلال واستثمار هذا الوقت أساس نجاحه في عمله، في حدود حجم الموارد المادية والبشرية الموضوعة تحت تصرفه. وفكرة بحثنا الحالي تتجلى في أن تحليل الوقت لمدير المدرسة سيساعد على معرفة أسلوب العمل، هو في الأصول والعادات العقلية للمدير الفعال وما يتطلب من تفكير وتنظيم، على اعتبار أن المدير هو الذي يضع معادلة النجاح لنفسه، وأنه لا يستطيع أن يغير نمطه في الإدارة إلا إذا تصدى لهذا التغيير، ويعتبر تسجيل الوقت وتنظيمه وفق مجالات العمل الذي يعمل فيه منهجاً سليماً وسهلاً، لمعرفة أين يقضي الوقت؟ ومع من؟ وفي أي مجال من مجالات عمله اليومي المدرسي، وكيف يتصرف فيه؟[٢].

مما تقدم، يطرح هذا البحث السؤال الأساسي الرئيسي التالي:

« كيف يوزع المدير وقته على مجالات العمل المدرسي »؟ وما يفضله من وقت؟ لكل مجال من مجالات عمله اليومي في المدرسة التي يعمل فيها..

وقبل الإجابة عن هذا السؤال نقدم إلمامةً عن الدراسات المتصلة بالموضوع.

---

(١) إبراهيم محمد الحجي، « مشكلات التربية في المملكة العربية السعودية ووسائل علاجها » مجلة التوثيق التربوي، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية، العددان (١٧ و١٨) ١٣٩٩هـ ص ٣٨.

(٢) سيد الهواري: المدير الفعال: دراسة تحليلية لأنماط المديرين، مكتبة عين شمس، القاهرة، ١٩٧٦، ص ٢٧٥.

الدراسات السابقة

في مجال تحليل العمل اليومي لمدير المدرسة

لقد أجريت دراسات في تحليل العمل اليومي لمدير المدرسة (Jop Analysis) ومعرفة واجباته ومسؤولياته، ومثل هذه المعرفة تقلل، من دون شك، من الارتباك والاحتكاك الذي قد ينجم عندما يجهل العاملون في المدرسة واجباتهم وواجبات المديرين[١].

إن الدراسات الخاصة التي أُجريت حول الاستفادة من اليوم المدرسي دلت بشكل واضح على أن المديرين ليس لديهم الوقت الكافي لتخصيص جزء كبير من وقتهم للأعمال الفنية والإشراف على المدرسين لتحسين طرق التدريس فيها، أو دراسة المناهج والتي اعتبرها ستانلي Stanley من الأعمال الرئيسية لمديري المدارس[٢].

وفي هذا المجال أُجريت بحوث ودراسات أجنبية كثيرة في الولايات المتحدة، وبحوث ودراسات عربية نشير إلى بعضها:

١) دراسة كايت George Kyte وكان عنوان البحث «مدير المدرسة أثناء العمل»[٣] والإفادة منه من أجل رفع مستوى العملية التعليمية في المدرسة الثانوية.

٢) دراسة دافيس Davis حول كيفية قضاء المدير لأعماله اليومية، وبرزت النتائج التي حصل عليها كالآتي:

---

(١) د. حنان عيسى الجبوري – مشكلات إدارة المدرسة الثانوية في العراق، مطبعة الارشاد – بغداد، ١٩٧١م، ص ٢٢٨.

(٢) *Encyclopedia of Educational Research*, N. Y. U. S. A, p. 1246.

(٣) George G.Kyte., *The principal at work*, Ginn and Company (Boston: 1941) Ch: 14-23.

١ . تفقد الأبنية	٩,٥ ٪ من العمل اليومي لمدير المدرسة
٢ . التدريس	٢١ ٪ من العمل اليومي لمدير المدرسة
٣ . الاشراف	٩,١٤ ٪ من العمل اليومي لمدير المدرسة
٤ . الاجتماع بالمعلمين	٧ ٪ من العمل اليومي لمدير المدرسة
٥ . مقابلة التلاميذ	٧ ٪ من العمل اليومي لمدير المدرسة
٦ . الحديث مع زوار المدرسة(أولياء الأمور)	٧ ٪ من العمل اليومي لمدير المدرسة
٧ . متابعة وتنفيذ الفعاليات والأنشطة الطلابية	٧ ٪ من العمل اليومي لمدير المدرسة
٨ . الإشراف على المجالس المدرسية	٩,٥ ٪ من العمل اليومي لمدير المدرسة
٩ . الأعمال الكتابية الإدارية (الروتينية)	١٤ ٪ من العمل اليومي لمدير المدرسة
١٠ في أعمال مدرسية خارج المدرسة	٧ ٪ من العمل اليومي لمدير المدرسة

٣) ثم أُجريت دراسة لبيلتس[٤] Billetts لمعرفة عمل المدير اليومي في المدرسة الثانوية، وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

١ . الواجبات الإدارية	٢٢,٩ ٪ من عمل المدير اليومي
٢ . الواجبات الكتابية	١١,١ ٪ من عمل المدير اليومي
٣ . العلاقات العامة	٧,٣ ٪ من عمل المدير اليومي
٤ . البحوث (الفحوص)	٣,٨ ٪ من عمل المدير اليومي
٥ . الإشراف	١٥,٢ ٪ من عمل المدير اليومي
٦ . التدريس	٣٦,٥ ٪ من عمل المدير اليومي
٧ . التوجيه والإرشاد	٦,٣ ٪ من عمل المدير اليومي
٨ . فعاليات أخرى	٠,٣ ٪ من عمل المدير اليومي[١]

---

(٤) C. O. Davis, «*Duties of High School Principals*, Part 1, 20th year book, North Central Association, 1912, pp 94-99.

(١) *National Survey of Secondary Education, Bulletin No. 17*, Washington, U.S. Office of Education, 1932, P.117.

٤) وأجريت دراسة من قبل كارتيس H. Curtis[٢] في ولاية كاليفورنيا عن كيفية قضاء المدير لوقته اليومي، أعقبه كل من بوردمان Boardman ودوغلاس Douglass وبنت Bent واستنتجوا بأن المدير في المدرسة الثانوية يقضي معظم وقته اليومي في حل مشكلات الإدارة المدرسية بدلاً من قيامه بتحسين وتطوير البرامج التعليمية في المدرسة[٣].

٥) وأجريت دراسة مسحية لـ (٢٥) مدير مدرسة ثانوية في ولاية ميتشيغان، كان المعدل الذي خرجت به هذه الدراسة كالآتي:

١ . الوظيفة الإدارية	٢٢,٩٪ من عمل المدير اليومي
٢ . شؤون التدريس في الصفوف	٧ ٪ من عمل المدير اليومي
٣ . الإشراف	١١، ٧ ٪ من عمل المدير اليومي
٤ . اجتماعات مجلس المدرسين	٩ ٪ من عمل المدير اليومي
٥ . الاجتماع مع التلاميذ	٦,٥ ٪ من عمل المدير اليومي
٦ . الاجتماع مع الآباء (أولياء الأمور)	٣,٧ ٪ من عمل المدير اليومي
٧ . اجتماعات مجلس المدرسين	٥,٩ ٪ من عمل المدير اليومي
٨ . الاجتماعات مع أولياء الطلبة	٢,٥ ٪ من عمل المدير اليومي
٩ . تنفيذ شؤون المجتمع	٦,٥ ٪ من عمل المدير اليومي
١٠ الأضابير والسجلات	٦,١ ٪ من عمل المدير اليومي
١١ تفتيش الأبنية وصيانتها	٣,٥ ٪ من عمل المدير اليومي
١٢ تخطيط جدول مواعيد الدروس وغيرها	٦,٤ ٪ من عمل المدير اليومي
١٣ شتى الفعاليات والأنشطة	٣,٠ ٪ من عمل المدير اليومي

(٢) Curtis Davis, «Where Does the time Go»? *Journal of Secondary Education*, Vol. 28, No. 6. October 1953, P. 349.

(٣) Charles W. Boardman, H.R. Douglass, and K. Bent. *Supervision in Secondary School*, Houghton Miffin Co, 1953 P. 95.

١٤ فعاليات الطلبة ٧,٢ ٪ من عمل المدير اليومي

وقد طلب من المديرين في هذه الدراسة تكملة الجملة التالية:

لو قدر لي أن أتصرف في عملي اليومي فسأحاول صرف أكبر وقت مما أصرفه الآن في....

If I Could change things I'd try to spend more time than I do now on...?

فكانت نتائج إجاباتهم لهذا الطلب كالآتي:

(١٣) من مجموع (٢٥) طلبوا (الإشراف)، و(٨) منهم طلبوا زيارة الصفوف و(٥) منهم طلبوا الاجتماع بالطلاب و(٤) منهم الاجتماع بالمعلمين و(٤) لتخطيط أمور المدرسة[١].

٦) ثم تبعت هذه الدراسات دراستان لكل من موريس ماري Maurice E. St. Mary وهارولد ماكبي[٣] Harold V. Mc-Bee عن الوقت الذي يقضيه مدير المدرسة الابتدائية في الأعمال اليومية المختلفة ورأى المديرين في كيفية توزيع عملهم اليومي، فيما لو توفرت لديهم الأجهزة الكتابية والإدارية والفنية، وفي هذه الدراسة أجريت بعض المقارنات بين الوقت الذي يقضيه فعلاً في مجالات العمل والوقت الذي يفضل المدير قضاءه في مجالات العمل المدرسي الأخرى Principal's opinions ثم أجرى مقارنة بين هذه المجالات ورأى المسؤولين عن التعليم Authorities Opinions[٤].

---

(١) Roland C Faunce «*Secondary School Administration*» New York: Harper Brothers, Publishers, PP 90-92

(٢) Maurice E St Mary «Elven momths for School» Administration, *American School Board Journal*, June, 1958, PP 26-28.

(٣) Harold V McBee, The Time for the Job., «*Bulletin of the Nassp. Vol.*, 42, No 236 March, 1958 P 41

(٤) حنان عيسى سلطان الجبوري - مشكلات إدارة المدرسة الثانوية في العراق، ص ٢٤ وما بعدها.

٧) بحثت روزماري ستيوارت[٥] في - كيف يقضي المديرون وقتهم؟ حيث أخذت الباحثة عينة مكونة من (١٦٠) مديراً من مستويات مختلفة لمدة أربعة أسابيع قاموا بتسجيل إستارات معينة يسجلون فيها الأعمال التي تزيد على خمس دقائق ويذكرون نوع العمل الذي يقومون به، وقد توصلت إلى نتائج أهمها ما يلي:

١ . يقضي المدير الإنجليزي في المتوسط ٤١ ساعة في الأسبوع في عمله، وقد تراوح عدد الساعات التي يعملها ١٦٠ مديراً بين (٣٥ و٦٠) ساعة في الاسبوع.

٢ . يقضي المديرون، في المتوسط، ٥٧٪ من وقتهم اليومي في منظماتهم وال ٢٥٪ الباقية خارج المنظمة وهم يقضون ٥١٪ في المتوسط من وقتهم اليومي في مكاتبهم (وال ٤٩٪) خارج مكاتبهم.

٣ . يقضي المديرون وقتهم، في المتوسط، كالآتي:

٣٥٪ في أعمال ورقية (قراءة وكتابة، وإملاء وإمضاء) على مدى يتراوح بين ٧٪ إلى ٨٤٪ والنسبة الكبيرة غالباً للمديرين الماليين ورؤساء الحسابات.

٤٢٪ مناقشات غير رسمية، أي تلك المناقشات التي لم ترد في المجموعات الأخرى، مثل اللجان باعتبارها اجتماعات محددة سلفاً بمواعيد، ومثل التلفونات والمقابلات الخاصة.

٧٪ اجتماعات لجان محددة مسبقاً، وقد تراوحت النسبة من صفر إلى ٣٠٪.

٦٪ الرد على التلفونات أو عمل مكالمات تليفونية وتراوحت النسبة بين ١٪ إلى ١٠٪ ولذلك علاقة بطبيعة عمل المدير وبمكان وجوده وبأسلوب تعامله من حيث تفضيله الأعمال المكتوبة على الأعمال الشفوية.

٦٪ الزيارات المفاجئة لمواقع العمل للفحص أو التفتيش وإن كانت النسبة تتراوح بين صفر٪ إلى ٢٠٪ وهذا يتوقف على أسلوب المدير في المتابعة على الطبيعة أو

(٥) سيد الهواري - المدير الفعال، المصدر السابق، ص ٢٧٧ - ٢٧٩

المتابعة بالأوراق وكذلك على طبيعة عمل المدير وعلى مدى وجود نظام للتفتيش.

٤٪ مقابلات خاصة مع زملاء أو مرؤوسين وتتراوح هذه النسبة من صفر٪ إلى ١٥٪.

٤. يقضي المديرون وقتهم مع الناس، فالمدير يقضي وقته في المتوسط كالآتي:

٦٦٪ مع الناس

٣٢٪ مع فرد واحد

٣٤٪ مع فردين أو أكثر[١].

٨) أما في مجال البحوث والدراسات العربية، فقد أُجريت دراسة عن تحليل العمل اليومي لمدير المدرسة الثانوية في العراق عام (١٩٦٨م). وكانت النتائج التي توصلت إليها الباحثة كالآتي:

مسلسل	رأى المديرين فيا يحدث فعلاً ٪	ما ينبغي أن يكون ٪	رأى سلطات التربية والتعليم ٪
١	أعمال كتابية .... ١٧,٥٪	١١,٧٪	١٢,٥٪ من عمل المدير اليومي
٢	التدريسات .... ١١,٤٪	٤,٢ ٪	٦,٣ ٪ من عمل المدير اليومي
٣	الإشراف على المدرسين..... ٨,٦ ٪	١٧,٥٪	١٩,٢٪ من عمل المدير اليومي
٤	مقابلات أولياء أمور		١١,١٪ من عمل المدير اليومي
	الطلبة .... ٧,٣ ٪	١٢,٤٪	
٥	ملاحظة خطط المدرسين..... ٧,٢ ٪	٩,٣ ٪	٨,٩ ٪ من عمل المدير اليومي
٦	تفقد أوراق الغياب .... ٦,٨ ٪	٤,٦ ٪	٣,٤ ٪ من عمل المدير اليومي

(١) حنان الجبوري، تحليل العمل اليومي لمدير المدرسة الثانوية، مجلة المعلم الجديد، بغداد، العدد ٤، ١٩٧١.

٧	العناية بشؤون الطلاب ...... ٩,١ ٪		٩,٦٪	١١,٠ ٪ من عمل المدير اليومي
٨	المشاركة في النشاط المدرسي .... ٨,٣ ٪		٦,٥ ٪	٥,٢ ٪ من عمل المدير اليومي
٩	تنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع .... ٦,٤ ٪		٩,٣ ٪	٨,٤ ٪ من عمل المدير اليومي
١٠	إجتماع مجالس المدرسين ٦,٦ ٪		٩,٢ ٪	٨,٣ ٪ من عمل المدير اليومي
١١	الرد على المكالمات التلفونية .... ٦,٩ ٪		٢,٩ ٪	٣,٩ ٪ من عمل المدير اليومي
١٢	توزيع الأعمال على الموظفين والإشراف عليهم ٣,٩ ٪		٢,٨ ٪	١,٨ ٪ من عمل المدير اليومي

٩) تمت دراسة تحليلية للعمل المدرسي لمدير المدرسة الابتدائية في بغداد عام ١٩٧٩ م وقد أظهرت نتائج الدراسة النسب المئوية لمتوسط الوقت الذي يقضيه المدير في كل مجال من مجالات العمل وكما هو مبين في الجدول التالي:

مجالات العمل لمدير المدرسة الابتدائية	النسبة المئوية لمتوسط الوقت الذي يقضيه المدير في عمله اليومي
١ . الواجبات الادارية	٧ ٪ من عمل المدير اليومي
٢ . التدريس	٦,١ ٪ من عمل المدير اليومي
٣ . المداولة مع بعض المعلمين	٥,٤ ٪ من عمل المدير اليومي
٥ . العلاقة بين المدرسة والمجتمع	٥,٦ ٪ من عمل المدير اليومي
٦ . تخطيط وتنفيذ جدول الدروس الاسبوعي	١٠ ٪ من عمل المدير اليومي

٧ . الفعاليات والنشاط	٥,١ ٪ من عمل المدير اليومي
٨ . أعمال كتابية	٩ ٪ من عمل المدير اليومي
٩ . مراقبة الأبنية وصيانتها.........	٢ ٪ من عمل المدير اليومي
١٠ السجلات المدرسية	٢١٪ من عمل المدير اليومي
١١ اجتماع مجلس المعلمين..............	١٠,٢٪ من عمل المدير اليومي
١٣ حل المشكلات المدرسية	١٤,٥٪ من عمل المدير اليومي

أما القسم الثاني من البحث فقد تضمن معرفة العمل الذي يأتي بالمرتبة الأولى من وجهة نظر المدير وجاءت مرتبة كالآتي:

١ . الإشراف والإرشاد.
٢ . الاجتماع مع التلاميذ.
٣ . المداولة مع المعلمين.
٤ . السجلات المدرسية.
٥ . الفعاليات والنشاطات.
٦ . حل المشكلات المدرسية[1].

وبعد دراستنا وإطلاعنا على عدد من البحوث والدراسات السابقة والتي لها علاقة بالبحث الحالي، يمكن القول إن غالبية هذه البحوث والدراسات كانت منصبة على مدى استفادة المدير من وقته اليومي وتصريف عمله المدرسي. أما البقية الباقية فقد أخذت بأسلوب تفضيل المدير لبعض الأعمال على البعض الآخر.

أما الأسلوب الذي سار به هذا البحث، فهو أسلوب تحليل العمل اليومي للمدير، ومن ثم التعرف على كيفية توزيع المدير لوقته على مجالات العمل المدرسي اليومي، وفي

---

(١) وزارة التربية - مديرية المعهد المركزي، إدارة تجربة المشرف المقيم، دراسة تحليلية للعمل المدرسي لمدير المدرسة الابتدائية، بغداد ١٩٧٨م.

أي عمل يعتبره مدير المدرسة أكثر أهمية من وجهة نظره بواسطة ترتيب الأعمال حسب أهميتها ووزنها. مما لم تتعرض إليه البحوث والدراسات السابقة.

أهداف البحث

يهدف البحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

١ . ما هي أهم أعمال مدير المدرسة الابتدائية والمتوسطة والثانوية؟

٢ . كيف يوزع مدير المدرسة الابتدائية والمتوسطة والثانوية وقته على هذه الأعمال الادارية المدرسية؟

٣ . ما هو الوقت الذي يفضّل أن يقضيه المدير في كل مجال من مجالات العمل الإداري والفني فيما لو توفرت لديه الأجهزة الإدارية والكتابية؟

٤ . ما هو العمل الذي يأتي في المرتبة الأولى والأهمية من وجهة نظر المدير في المدرسة الابتدائية والمتوسطة والثانوية؟

حدود البحث

تم إجراء البحث على عينة من مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية المشاركين في الدورات التدريبية في كليتي التربية بالرياض ومكة المكرمة في المملكة العربية السعودية.

طريقة البحث ومنهجه

لغرض تحقيق أهداف البحث تم ما يلي:

١) دراسة اللائحة الداخلية لتنظيم المدرسة الابتدائية[١] والمتوسطة والثانوية[٢]

---

(١) المملكة العربية السعودية - وزارة المعارف - التعليم الابتدائي - النظام الداخلي للمدرسة الابتدائية الرياض ١٣٨٤هـ . مؤسسة النور للطباعة والتجليد الرياض ص ١-٢٥ .

(٢) المملكة العربية السعودية - وزارة المعارف - اللائحة الداخلية لتنظيم مدارس المرحلتين المتوسطة والثانوية. مطابع المعهد الملكي الفني - الرياض ١٣٩٠ هـ ص ١ - ١١

من حيث أعمال المدير في المدرسة والتعليمات الواردة بهذا الخصوص.

٢) تبويب هذه الأعمال بشكل مجالات وكان عددها (١٩) مجالاً:

١ . أعمال كتابية يومية تتكرر كل يوم.
٢ . التدريس.
٣ . متابعة شؤون المدرسين.
٤ . مقابلات أولياء أمور الطلبة.
٥ . ملاحظة دفاتر تحضير المدرسين.
٦ . تفقد أوراق غياب الطلبة.
٧ . العناية بمشكلات الطلبة.
٨ . الاهتمام في تخطيط الأنشطة المدرسية.
٩ . المشاركة في الأنشطة المدرسية.
١٠ تنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع.
١١ اجتماع مجلس المدرسين (المعلمين).
١٢ اجتماع مجلس إدارة المدرسة.
١٣ اجتماع مجلس الآباء والمدرسين.
١٤ الإشراف على شؤون التغذية.
١٥ الرد على المكالمات الهاتفية.
١٦ توزيع الأعمال على الموظفين والعاملين في المدرسة والإشراف عليهم.
١٧ مراجعة الإدارة التعليمية لمناقشة المسؤولين.
١٨ متابعة شؤون مبنى المدرسة وصيانتها.
١٩ أية أعمال أخرى تقوم بها...

٣) المقابلات مع المديرين وتصميم الدراسة الاستطلاعية

تمت مقابلة عدد من مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، كما أعد

استبيان استطلاعي مفتوح للاستفسار منهم عن أهم أعمال المدير في المدرسة. كما تمت دراسة اللائحة الداخلية للمدرسة الابتدائية ومدارس المرحلتين المتوسطة والثانوية، والاطلاع على تعليمات وزارة المعارف وإدارة المنطقة التعليمية، فيما يخص هذه المهام والأعمال، ثم حللنا هذه البيانات ووضعناها بشكل مجالات، كما أشرنا في الفقرة (ب). وتم تقسيم الاستمارة رقم (١) إلى حقلين الأول منها يبين الوقت الذي يقضيه المدير في كل مجال من مجالات العمل المختلفة في مدرسته. وفي الحقل الثاني يبين ما ينبغي أن يقضيه المدير أو بالأحرى ما يفضله في توزيع وقته على مجالات العمل المدرسي، فيما لو توفرت لديه الإمكانات الإدارية والكتابية اللازمة.

٤) العينة

طُبقت الاستمارات (فقرات تحليل العمل اليومي للمدير) على أفراد العينة من المديرين في الدورات التدريبية في كل من كلية التربية بجامعة الرياض، ويمثلون المدن والمناطق التعليمية التالية: منطقة الرياض التعليمية - الوشم - سدير - القصيم - إشراف الدواسر - جيزان - الدوادمي - الدمام - حائل - تبوك - الحوطة والحريق - مكتب إشراف عرعر - الإحساء - القطيف.

وكذلك المديرين المشاركين في الدورة التدريبية بكلية التربية في مكة المكرمة، ويمثلون المناطق التعليمية التالية: منطقة الباحة - مكة المكرمة - الطائف - جدة - بيشة - أبها - المدينة المنورة - نجران - جيزان.

وقد مثلت جميع مناطق المملكة العربية السعودية وهي: المنطقة الوسطى، المنطقة الشرقية والمنطقة الشمالية والغربية والجنوبية.

والجدول التالي يوضح لنا توزيع أفراد العينة من المديرين في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية من الذين شاركوا في البحث الحالي وعددهم (١٢٩) مديراً من أصل (١٣٨) مديراً مشاركاً.

نوع الإدارة	العدد	نوع المدرسة	المكان
مديرون	٥٠	ابتدائية	كلية التربية - الرياض
مديرون	٢٦	متوسطة وثانوية	كلية التربية - الرياض
مديرون	٣٩	ابتدائية	كلية التربية - مكة المكرمة
مديرون	١٤	متوسطة وثانوية	كلية التربية - مكة المكرمة
المجموع	١٢٩	مديراً	يعملون لمدة ٦ ست ساعات يومياً خلال العمل اليومي المدرسي

٥) تفريغ فقرات تحليل العمل اليومي لمدير المدرسة، والمعالجات والوسائل الإحصائية

استمارات تحليل العمل اليومي للمدير

أ) تم تفريغ فقرات تحليل العمل اليومي للمدير، بإيجاد النسبة المئوية للوقت الذي يقضيه المدير بالفعل، في مجالات العمل اليومي المدرسي (كواقع)، والتي وردت في الاستمارة رقم (١).

ب) إيجاد النسبة المئوية للوقت الذي يفضله المدير (ما ينبغي أن يكون) في كل مجال من مجالات العمل اليومي المدرسي.

جـ) إيجاد الزمن المصروف خلال اليوم المدرسي محسوباً (بالدقائق) أي « ما يحدث فعلاً، وما (ينبغي أن يكون).

د) تم إيجاد درجة ووزن كل فقرة من فقرات تحليل العمل اليومي الـ (١٩)، ومن ثم بيان ترتيب هذه الأعمال والمهام حسب أهميتها من وجهة نظر المديرين.

هـ) إيجاد معامل الارتباط بين متوسط الوقت الذي يقضيه المدير في المدرسة الابتدائية ومتوسط الوقت الذي يقضيه مدير المدرسة المتوسطة والثانوية، وكذلك ما يفضلونه من وقت.

و) إيجاد معامل الارتباط بين متوسط الوقت الذي يقضيه مدير المدرسة الابتدائية والمتوسطة والثانوية (بالفعل) وبين ما يفضلونه من وقت. فيما لو توفرت لديهم الإمكانيات الإدارية والكتابية الضرورية - بتطبيق طريقة سبيرمان[١] وفق قانون معامل الارتباط:

$$ر = ١ - \frac{٦ \text{ مج } ف^{٢}}{ن(ن^{٢}-١)} \quad (٢)$$

٦) تم تطبيق الاستبيان (فقرات تحليل العمل اليومي) على المديرين في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية من المشاركين في الدورات التدريبية في كليتي التربية بجامعة الرياض بالرياض، وجامعة الملك عبد العزيز بمكة المكرمة لمعرفة آرائهم في كيفية توزيع وقتهم في كل مجال من مجالات العمل اليومي المدرسي وما يفضله في توزيع وقته على العمل اليومي المدرسي، ومن ثم ترتيب الأعمال والمهام التي يزاولها المدير في مدرسته حسب أهميتها من وجهة نظره.

٧) تم تفريغ جميع استمارات البحث المقدم للمديرين في عينة البحث، باستثناء الاستمارات الناقصة (فقرات تحليل العمل اليومي للمدير) وعددها (٩) فقد أُهملت لعدم الإجابة عن بعض فقراتها.

---

(١) السيد محمد خيري - الاحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، دار النهضة العربية، ١٩٧٠. ص ٢٤١.

(٢) انظر: يوسف محمود الشيخ وجابر عبد الحميد جابر، سايكولوجية الفروق الفردية، دار النهضة العربية القاهرة ١٩٦٤م.

٨) صدق الاستبيان (Validity) وثباته (Reliability)

صدق فقرات تحليل العمل اليومي للمدير:

لجأ الباحثان إلى طريقة الصدق المنطقي لدراسة مدى صدق فقرات تحليل العمل اليومي لمدير المدرسة، بأن تم عرض الاستبيان على عدد من المختصين في مجال الإدارة والإشراف التربوي للتعرف على رأيهم في الاستبيان (الفقرات) ككل، والتأكد من أن هذه الأعمال والمهام هي التي يمارسها المدير في عمله اليومي المدرسي، كما أن هذه الأعمال والمهام هي التي يمارسها المدير في عمله اليومي المدرسي، كما أن هذه الأعمال والمهام تتطابق إلى حد كبير مع واجبات ومهام مدير المدرسة في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية المذكورة في اللائحة الداخلية الصادرة من وزارة المعارف مع التأكد من صلاحية اللغة وأسلوب صياغة فقرات تحليل أعمال المدير ووضوح العبارات الواردة وصلاحيتها، وقد تضمنت مجالات العمل اليومي (١٩) فقرة، وقد جاءت ملاحظات المختصين مؤكدة شمول هذه الفقرات وأهميتها لمعظم أعمال ومهام المديرين، واقتصر الخلاف في بعض وجهات النظر حول صياغة العبارات الواردة ضمن بعض الفقرات. وقد تم تعديل هذه الفقرات بما يؤمن وضوحها وملاءمة صياغتها، بحيث حظيت بموافقة المحكمين والمختصين، ويمكن القول أخيراً، بأن هذا الاستبيان (فقرات تحليل العمل) صادق في محتواه، إذ أن الاستبيان يكون صادقاً إذا قاس بالفعل ما وضع لأجل قياسه (Validity).

٩) ثبات فقرات تحليل العمل اليومي

تعتبر أداة القياس ثابتة إذا كانت قد أعطت نفس النتائج عند تطبيقها في فقرات متتالية وتحت نفس الظروف[١]. لحساب ثبات (فقرات تحليل العمل اليومي لمدير

---

(١) ديوبولد. فان دالين - مناهج البحث في التربية وعلم النفس - ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون - مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة ١٩٦٩.

المدرسة) استخدم الباحثان طريقة إعادة الأداة (فقرات العمل) لغرض التأكد من الثبات، حيث أُعيد تطبيقها بشكله النهائي على عينة من المديرين من نفس المجموعة وبنفس الطريقة، والظروف المتشابهة، التي تؤمن تطابق الشروط، وكانت المدة بين التطبيق الأول والثاني (عشرة أيام)، وبعد تفريغ إجابات المديرين، حسب الثبات بالطريقة الآتية:

١ . إيجاد ثبات فقرات تحليل العمل اليومي ككل وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجتي كل مدير مدرسة في كلا المحاولتين.

٢ . إيجاد ثبات كل فقرة من فقرات تحليل العمل اليومي للمدير وذلك بطريقة معاملات الارتباط الداخلية[٢] وكانت معاملات الثبات على النحو التالي:

أ) كان معامل ثبات فقرات تحليل العمل لمديري المدارس الابتدائية ككل يساوي (٠,٨١).

ب) وكان معامل ثبات فقرات تحليل العمل لمديري المدارس المتوسطة والثانوية ككل يساوي (٠,٧٩).

ج) وتراوح ثبات فقرات تحليل العمل اليومي لمدير المدرسة الابتدائية بين (٠,٥٩-٠,٩٤).

د) و تراوح ثبات فقرات تحليل العمل اليومي لمدير المدرسة المتوسطة والثانوية بين (٠,٦٧-٠,٩٣). وإن معاملات الثبات هذه تدلل على أن استبيان (تحليل العمل اليومي للمدير) على درجة مرتفعة من الثبات ولذلك فإن الأداة ذات صدق وثبات لفقرات تحليل العمل اليومي للمديرين.

نتائج البحث

بعد تفريغ الاستمارات الخاصة بآراء المديرين بالنسبة للوقت الذي يقضونه بالفعل في كل عمل من مجالات عملهم المدرسي اليومي، وإيجاد النسب ومتوسط الوقت الذي يقضيه المدير في كل مجال من مجالات العمل (الواقع) تم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (١)(*)

عدد	الأعمال الإدارية والفنية التي يزاولها مديرو المدارس المتوسطة والثانوية	المرحلة الابتدائية: الزمن محسوباً بالدقائق	المرحلة الابتدائية: النسبة المئوية لمتوسط الوقت المصروف	المتوسطة والثانوية: الزمن محسوباً بالدقائق	المتوسطة والثانوية: النسبة المئوية لمتوسط الوقت المصروف
١	التدريس	٣١,٣٢	٨,٧	١٣,٥٠	٣,٧
٢	متابعة شؤون المدرسين والإشراف عليهم	٢٠.٨٨	٥,٨	٢٢,٥٠	٦,٢
٣	الاهتمام في تخطيط الأنشطة المدرسية	١٩,٠٨	٥,٣	١٩,٠٨	٥,٣
٤	ملاحظة دفاتر تحضير المدرسين	٢٦,٢٨	٧,٣	٣١,١٤	٨,٦
٥	العناية بمشكلات الطلاب	٢٤,١٢	٦,٧	٢٠,١٦	٥,٦
٦	مقابلات أولياء أمور الطلبة	١٣,٠٢	٣,٦١	١١,٧٠	٣,٢
٧	أعمال كتابية تتكرر كل يوم	٤١,٤٠	١١,٥	٤٩,٣٢	١٣,٧
٨	اجتماع مجلس المدرسين	١٠,٨٠	٣	٢٠,٥٢	٥,٧
٩	تفقد أوراق غياب الطلاب	٢٤,٢	٦,٧	٢٨,٠٨	٧,٨
١٠	المشاركة في الأنشطة المدرسية	٢٤,١٩	٦,٧٢	١٨	٥
١١	اجتماع مجلس المدرسة	١٤,٩٧	٤,١	١٣,٣٩	٣,٧

١٢	تنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع	١٢,٢٤	٣,٤	١٤,٧٦	٤,١
١٣	إجتماع مجلس الآباء والمدرسين	١٠,٤٤	٢,٩	١٠,٨٠	٣
١٤	مراجعة الإدارة التعليمية لمناقشة المسؤولين	١١,١٦	٣,١	١٥,٣٠	٤,٢
١٥	متابعة شؤون مبنى المدرسة وصيانتها	١٢,٩٦	٣,٦	١٠,٤٤	٢,٩
١٦	الرد على المكالمات الهاتفية	١١,٨٨	٣,٣	١١,٢٦	٣,١
١٧	توزيع الأعمال على الموظفين والعاملين في المدرسة والإشراف عليهم	١٨,٧٢	٥,٢	٢٥,٥٦	٧,١
١٨	الإشراف على شؤون التغذية المدرسية	٢٠,١٦	٥,٦	١٤,٤٠	٤
١٩	أية أعمال أخرى تقوم بها في المدرسة	٩,٧٣	٢,٧	١٠,٠٨	٢,٨
	المجموع	٣٦٠	٪١٠٠	٣٦٠	٪١٠٠

* يبين الجدول متوسط الوقت الذي يقضيه المدير بالفعل في كل مجال من مجالات العمل اليومي.

جدول رقم (٢)
متوسط الوقت الذي يفضل أن يقضيه (ما ينبغي أن يكون) مدير المدرسة الابتدائية والمتوسطة والثانوية في عمله اليومي المدرسي

عدد	مجالات العمل لمدير المدرسة الابتدائية والمتوسطة والثانوية	المرحلة الابتدائية: الزمن محسوباً بالدقائق	المرحلة الابتدائية: النسبة المئوية لمتوسط الوقت المفضل	المتوسطة والثانوية: الزمن محسوباً بالدقائق	المتوسطة والثانوية: النسبة المئوية لمتوسط الوقت
١	أعمال كتابية تتكرر كل يوم	١٩,٨	٥,٥	١٢,٢٤	٣,٤
٢	متابعة شؤون المدرسين والإشراف عليهم	٣٩,٦	١١	٣٦,١٦	١٠
٣	الاهتمام في تخطيط الأنشطة المدرسية	٢٧,٣٦	٧,٦	٢٨,٤٤	٧,٩
٤	ملاحظة دفاتر تحضير المدرسين	٢٢,٣٢	٦,٢	٢٥,٥٦	٧,١
٥	العناية بمشكلات الطلاب	٢٨,٨	٨	٢٨,٠٨	٧,٨
٦	مقابلات أولياء أمور الطلبة	٢٧,٧٢	٧,٧	٢٦,٦٤	٧,٤
٧	التدريس	١٨	٥	١٥,٤	٤,٢٧
٨	اجتماع مجلس المدرسين	١٨,٧٢	٥,٢	٢٧,٣٦	٧,٦
٩	تفقد أوراق غياب الطلبة	٢٢,٦٨	٦,٣	٢٤,٤٨	٦,٨

١٠	المشاركة في الأنشطة المدرسية	٢١,٦٠	٦	٢٥,٩٢	٧,٢
١١	اجتماع مجلس المدرسة	١٤,٤	٤	١٢,١٦	٣,٣٧
١٢	تنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع	٢٠,٥٢	٥,٧	٢٠,٥٤	٥,٧١
١٣	اجتماع مجلس الآباء والمدرسين	١٣,٦٨	٣,٨	٩,٧٢	٢,٧
١٤	مراجعة الإدارة التعليمية لمناقشة المسؤولين	١١,٥٢	٣,٢	١٣,٣٢	٣,٧
١٥	متابعة شؤون مبنى المدرسة وصيانتها	١٠,٨	٣	١٠,٨٠	٣
١٦	الرد على المكالمات الهاتفية	٧,٩٢	٢,٢	٨,٩٢	٢,٥
١٧	توزيع الأعمال على الموظفين والعاملين في المدرسة والإشراف عليهم	١٠,٠٨	٢,٨	١٤,١٢	٣,٩
١٨	الإشراف على شؤون التغذية المدرسية	١٧,٢٨	٤,٨	١٢,٦٠	٣,٥
١٩	أية أعمال أخرى تقوم بها في المدرسة	٧,٢	٢	٧,٥٦	٢,١
	المجموع	٣٦٠	٪١٠٠	٣٦٠	٪١٠٠

جدول رقم (٣)

معامل الارتباط بين رأي المديرين فيما يقضيه مدير المدرسة الابتدائية من وقت على مجالات العمل اليومي المدرسي ، وما يفضله من وقت يصرفه على مجالات عمله اليومي في المدرسة

عدد	الأعمال الإدارية والفنية التي يزاولها مدير المدرسة الابتدائية في عمله اليومي المدرسي	ما ينبغي أن يكون (الرتب)	ما يحدث فعلاً (الرتب)		ف^{٢}
١	أعمال كتابية تتكرر كل يوم	٩	١	٨	٦٤
٢	متابعة شؤون المدرسين والإشراف عليهم	١	٧	٦	٣٦
٣	الاهتمام في تخطيط الأنشطة المدرسية	٤	٩	٥	٢٥
٤	ملاحظة دفاتر تحضير المدرسين	٦	٣	٣	٩
٥	العناية بمشكلات الطلاب	٢	٦	٤	١٦
٦	مقابلات أولياء أمور الطلبة	٣	١٢	٩	٨١
٧	التدريس	١١	٢	٩	٨١
٨	اجتماع مجلس المدرسين	١٠	١١	١	١
٩	تفقد أوراق غياب الطلبة	٥	٤	١	١

١٠	المشاركة في الأنشطة المدرسية	٧	٥	٢	٤
١١	اجتماع مجلس المدرسة	١٣	١٧	٤	١٦
١٢	تنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع	٨	١٤	٦	٣٦
١٣	إجتماع مجلس الآباء والمدرسين	١٤	١٨	٤	١٦
١٤	مراجعة الإدارة التعليمية لمناقشة المسؤولين	١٥	١٦	١	١
١٥	متابعة شؤون مبنى المدرسة وصيانتها	١٦	١٣	٣	٩
١٦	الرد على المكالمات الهاتفية	١٨	١٥	٣	٩
١٧	توزيع الأعمال على الموظفين والعاملين في المدرسة والإشراف عليهم	١٧	١٠	٧	٤٩
١٨	الإشراف على شؤون التغذية المدرسية	١٢	٨	٤	١٦
١٩	أية أعمال أخرى تقوم بها في المدرسة	١٩	١٩	صفر	صفر ٤٧٠

(*) يرمز (ف) الفرق بين الرتب ف٢ = مربعاتِ الفروق ن = يرمز إلى عدد مجالات العمل المدرسي مج = ترمز إلى المجموع، مج ف٢ = وترمز كمقياس لبيان مدى الاختلاف بين الرتب المتناظرة.

يتبين من إجمالي تحليل هذا الجدول فيما يخص آراء المديرين في المدارس الابتدائية مما يقضوه من وقت في عملهم اليومي المدرسي وما يفضلونه من وقت أن معامل الارتباط بين رأييهما يساوي (٠,٥٩) بتطبيق قانون معامل الارتباط:

$$ر = ١ - \frac{٦ \text{ مجـ } ف^{٢}}{ن(ن^{٢} - ١)}$$

وهذا دليل على وجود فارق بين آرائهما في الحالتين.

جدول رقم (٤)

معامل الارتباط بين رأي المديرين فيما يقضيه مدير المدرسة المتوسطة والثانوية من وقت على مجالات العمل اليومي المدرسي ، وما يفضله من وقت يصرفه على مجالات عمله اليومي في المدرسة

عدد	الأعمال الإدارية والفنية التي يزاولها مدير المدرسة المتوسطة والثانوية في عمله اليومي المدرسي	ما ينبغي أن يكون (الرتب)	ما يحدث فعلاً (الرتب)	ف(*)	ف٢
١	أعمال كتابية تتكرر كل يوم	١٤	١	١٣	١٦٩
٢	متابعة شؤون المدرسين والإشراف عليهم	١	٥	٤	١٦
٣	الاهتمام في تخطيط الأنشطة المدرسية	٢	٨	٦	٣٦
٤	ملاحظة دفاتر تحضير المدرسين	٧	٢	٥	٢٥
٥	العناية بمشكلات الطلاب	٣	٧	٤	١٦
٦	مقابلات أولياء أمور الطلبة	٥	١٥	١٠	١٠٠

٧	التدريس	١٠	١٣	٣	٩
٨	اجتماع مجلس المدرسين	٤	٦	٢	٤
٩	تفقد أوراق غياب الطلبة	٨	٣	٥	٢٥
١٠	المشاركة في الأنشطة المدرسية	٦	٩	٣	٩
١١	اجتماع مجلس المدرسة	١٥	١٤	١	١
١٢	تنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع	٩	١١	٢	٤
١٣	اجتماع مجلس الآباء والمدرسين	١٧	١٧	صفر	صفر
١٤	مراجعة الإدارة التعليمية لمناقشة المسؤولين.	١٢	١٠	٢	٤
١٥	متابعة شؤون مبنى المدرسة وصيانتها	١٦	١٨	٢	٤
١٦	الرد على المكالمات الهاتفية	١٨	١٦	٢	٤
١٧	توزيع الأعمال على الموظفين والعاملين في المدرسة والإشراف عليهم.	١١	٤	٧	٤٩
١٨	الإشراف على شؤون التغذية المدرسية	١٣	١٢	١	١
١٩	أية أعمال أخرى تقوم بها في المدرسة	١٩	١٩	صفر	صفر ٤٧٦

يتبين من إجمالي تحليل الآراء بين رأي المديرين في المدارس المتوسطة والثانوية من وقت على مجالات العمل اليومي المدرسي وما يفضلونه من وقت، أن معامل الارتباط بينهما يساوي (٠,٥٨) بتطبيق قانون معامل الارتباط:

$$ر = ١ - \frac{٦ \text{ مج } ف^{٢}}{ن (ن^{٢} - ١)}$$

، وهذا دليل على الفارق بين آرائهما في الحالتين مما يستوجب إعادة النظر في توزيع أعمالهم.

جدول رقم (٥)

معامل الارتباط بين رأي مديري المدارس الابتدائية ورأي مديري المدارس المتوسطة والثانوية فيما يقضونه من وقت في مجالات العمل اليومي المدرسي

عدد	الأعمال الإدارية والفنية التي يزاولها مديرو المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية	ما يحدث فعلاً لمديري المدارس الابتدائية (الرتب)	ما يحدث فعلاً لمديري المدارس المتوسطة والثانوية (الرتب)	ف	ف^{٢}
١	أعمال كتابية تتكرر كل يوم	١	١	صفر	صفر
٢	متابعة شؤون المدرسين والإشراف عليهم	٧	٥	٢	٤
٣	الاهتمام في تخطيط الأنشطة المدرسية	٩	٨	١	١
٤	ملاحظة دفاتر تحضير المدرسين	٣	٢	١	١
٥	العناية بمشكلات الطلاب	٦	٧	١	١
٦	مقابلات أولياء أمور الطلبة	١٢	١٥	٣	٩

٧	التدريس	٢	١٣	١١	١٢١
٨	اجتماع مجلس المدرسين	١١	٦	٥	٢٥
٩	تفقد أوراق غياب الطلبة	٤	٣	١	١
١٠	المشاركة في الأنشطة المدرسية	٥	٩	٤	١٦
١١	إجتماع مجلس المدرسة	١٧	١٤	٣	٩
١٢	تنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع	١٤	١١	٣	٩
١٣	إجتماع مجلس الآباء والمدرسين	١٨	١٧	١	١
١٤	مراجعة الإدارة التعليمية لمناقشة المسؤولين	١٦	١٠	٦	٣٦
١٥	متابعة شؤون مبنى المدرسة وصيانتها	١٣	١٨	٥	٢٥
١٦	الرد على المكالمات الهاتفية	١٥	١٦	١	١
١٧	توزيع الأعمال على الموظفين والعاملين في المدرسة والإشراف عليهم	١٠	٤	٦	٣٦
١٨	الإشراف على شؤون التغذية المدرسية	٨	١٢	٤	١٦
١٩	أية أعمال أخرى تقوم بها في المدرسة	١٩	١٩	صفر	صفر ٣١٢

تبين من إجمالي تحليل الآراء بين رأي المديرين في المدارس الابتدائيةوالمتوسطة

والثانوية لما يحدث فعلاً من أعمال في اليوم المدرسي أن معامل الارتباط بينهما يساوي (٠,٧٣) بتطبيق قانون معامل الارتباط:

$$ر = ١ - \frac{٦ \text{ مجـ } ف^٢}{ن(ن^٢-١)}$$

، وهذا دليل على التشابه القوي بين آرائهم في الوقت الذي يقضوه في المجالات الـ (١٩).

جدول رقم (٦)

معامل الارتباط بين رأي مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية فيما يفضلونه من وقت لتصريف مجالات العمل المدرسي اليومي في مدارسهم

عدد	الأعمال الإدارية والفنية التي يزاولها مديرو المدارس الابتدائية والثانوية	ما ينبغي أن يكون حسب رأي مدير الابتدائية	ما ينبغي أن يكون حسب رأي مدير المتوسطة والثانوية	ف	ف٢
١	أعمال كتابية تتكرر كل يوم	٩	١٤	٥	٢٥
٢	متابعة شؤون المدرسين والإشراف عليهم	١	١	صفر	صفر
٣	الاهتمام في تخطيط الأنشطة المدرسية	٤	٢	٢	٤
٤	ملاحظة دفاتر تحضير المدرسين	٦	٧	١	١
٥	العناية بمشكلات الطلاب	٢	٣	١	١
٦	مقابلات أولياء أمور الطلبة	٣	٥	٢	٤
٧	التدريس	١١	١٠	١	١
٨	اجتماع مجلس المدرسين	١٠	٤	٦	٣٦

٩	تفقد أوراق غياب الطلبة	٥	٨	٣	٩
١٠	المشاركة في الأنشطة المدرسية	٧	٦	١	١
١١	اجتماع مجلس المدرسة	١٣	١٥	٢	٤
١٢	تنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع	٨	٩	١	١
١٣	إجتماع مجلس الآباء والمدرسين	١٤	١٧	٣	٩
١٤	مراجعة الإدارة التعليمية لمناقشة المسؤولين	١٥	١٢	٣	٩
١٥	متابعة شؤون مبنى المدرسة وصيانتها	١٦	١٦	صفر	صفر
١٦	الرد على المكالمات الهاتفية	١٨	١٨	صفر	صفر
١٧	توزيع الأعمال على الموظفين والعاملين في المدرسة والإشراف عليهم	١٧	١١	٦	٣٦
١٨	الإشراف على شؤون التغذية المدرسية	١٢	١٣	١	١
١٩	أية أعمال أخرى تقوم بها في المدرسة	١٩	١٩	صفر	صفر ١٤٢

يتبين من مجمل تحليل آراء المديرين في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية حول ما يفضلونه من وقت يصرفونه في عملهم اليومي المدرسي أن معامل الارتباط يساوي (٠,٨٧) وهذا دليل على التشابه والارتباط القوي بين آرائهما معاً في مجالات العمل المدرسية الـ (١٩).

جدول رقم (٧)
آراء المديرين في المدارس الابتدائية والمديرين في المدارس المتوسطة والثانوية حول ترتيب الأعمال الإدارية والفنية من حيث الأهمية من وجهة نظرهم

عدد	نوع العمل الإداري والفني الذي يزاولة المدير في اليوم المدرسي	أهمية الأعمال الإدارية من وجهة نظر مدير المدرسة الإبتدائية		أهمية الأعمال الإدارية من وجهة مدير المتوسطة والثانوية	
		الأهمية والمرتبة	الوزن لكل مجال (درجة)	الأهمية والمرتبة	الوزن لكل مجال (درجة)
١	أعمال كتابية تتكرر كل يوم	٩	١١,١٧	٨	١٢
٢	متابعة شؤون المدرسين والإشراف عليهم	١	١٥,٨٠	١	١٦,٣٠
٣	الاهتمام في تخطيط الأنشطة المدرسية	٣	١٣,٥	٢	١٥,٤
٤	ملاحظة دفاتر تحضير المدرسين....	٥	١٢,٤	٧	١٢,١٥
٥	العناية بمشكلات الطلاب	٢	١٥,٤٥	٣	١٥,١
٦	مقابلات أولياء أمور الطلبة	٦	١٢,١	٥	١٣,٢٧
٧	التدريس	٨	١٢,٢٧	١٣	٩,٤٨
٨	إجتماع مجلس المدرسين	٧	١١,٤٥	٤	١٤,٥
٩	تفقد أوراق غياب الطلبة	٤	١٢,٩٧	٦	١٢,٤
١٠	المشاركة في الأنشطة المدرسية	١٠	١١,٠٧	٩	١١

١١	إجتماع مجلس المدرسة	١٣	٩,٩٥	١٦	٨,١٥
١٢	تنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع	١١	١٠,٩٥	١٤	٩,٣٥
١٣	إجتماع مجلس الآباء والمدرسين	١٤	٩,٣٥	١٨	٦,٢٠
١٤	مراجعة الإدارة التعليمية لمناقشة المسؤولين	١٦	٧,٠٥	١١	١٠,٤٥
١٥	متابعة شؤون مبنى المدرسة وصيانتها	١٥	٨,١٧	١٧	٧,٨٥
١٦	الرد على المكالمات الهاتفية	١٨	٥,٢٥	١٥	٨,٣٥
١٧	توزيع الأعمال على الموظفين والعاملين في المدرسة والإشراف عليهم	١٧	٦,٣٥	١٠	١٠,٥٠
١٨	الإشراف على شؤون التغذية المدرسية	١٢	٩,٩٥	١٦	٨,١٥
١٩	أية أعمال أخرى تقوم بها في المدرسة	١٩	٣,٠٢	١٩	٤,١

جدول رقم (٨)
معامل الارتباط بين رأي المديرين في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية حول ترتيب الأعمال الإدارية والفنية من حيث أهميتها حسب وجهة نظرهم

عدد	نوع العمل الإداري والفني الذي يزاوله المدير في اليوم المدرسي	الأهمية للأعمال من وجهة نظر مدير الابتدائية (الرتب)	الأهمية للأعمال من وجهة نظر مدير الثانوية (الرتب)	ف	ف٢
١	أعمال كتابية تتكرر كل يوم	٩	٨	١	١
٢	متابعة شؤون المدرسين والإشراف عليهم	١	١	صفر	صفر
٣	الاهتمام في تخطيط الأنشطة المدرسية	٣	٢	١	١
٤	ملاحظة دفاتر تحضير المدرسين	٤	٦	٢	٤
٥	العناية بمشكلات الطلاب	٢	٣	١	١
٦	مقابلات أولياء أمور الطلبة	٦	٥	١	١
٧	التدريس	٨	١٣	٥	٢٥
٨	اجتماع مجلس المدرسين	٧	٤	١	١

٩	تفقد أوراق غياب الطلبة	٥	٧	٢	٤
١٠	المشاركة في الأنشطة المدرسية	١٠	٩	١	١
١١	اجتماع مجلس المدرسة	١٣	١٢	١	١
١٢	تنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع	١١	١٤	٣	٩
١٣	إجتماع مجلس الآباء والمدرسين	١٤	١٨	٤	١٦
١٤	مراجعة الإدارة التعليمية لمناقشة المسؤولين	١٦	١١	٥	٢٥
١٥	متابعة شؤون مبنى المدرسة وصيانتها	١٥	١٧	٢	٤
١٦	الرد على المكالمات الهاتفية	١٨	١٥	٣	٩
١٧	توزيع الأعمال على الموظفين والعاملين في المدرسة والإشراف عليهم	١٧	١٠	٧	٤٩
١٨	الإشراف على شؤون التغذية المدرسية	١٢	١٦	٤	١٦
١٩	أية أعمال أخرى تقوم بها في المدرسة	١٩	١٩	صفر	صفر ١٧٦

يتبين من إجمالي تحليل آراء المديرين في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية حول أهمية الأعمال التي يزاولها المديرون من أن معامل الارتباط بين آرائهم: (٠,٨٤) وهذا دليل على التشابه والارتباط القوي بين آرائهم حول أهمية الأعمال التي يزاولونها في مدارسهم في المجالات الـ (١٩).

تفسير نتائج البحث

١) **الأعمال الكتابية اليومية**: من ملاحظتنا للجدول رقم (١) تبيَّن لنا أن المتوسط الحسابي لما يقضيه المدير في المدرسة الابتدائية في (الأعمال الكتابية اليومية) هو (١١,٥ ٪) من الوقت الكلي. وما يقضيه المدير في المدرسة المتوسطة والثانوية في هذا المجال هو (١٣,٧ ٪) من الوقت الكلي، مما يستدل من هذا أن المديرين يصرفون القسم الأكبر من وقتهم في الأعمال الكتابية (الروتينية) التي تتكرر كل يوم في حين يترك مسؤولية القيام بأعمال وواجبات يعتبرها ضرورية وذات أهمية كبيرة في مجال الإدارة المدرسية، بحيث لاحظنا أن المديرين يقترحون إدخال بعض التعديلات على نظام العمل اليومي الحالي في مدارسهم فيما لو توفرت لهم الإمكانيات الإدارية والكتابية المناسبة من وكلاء مديرين وإداريين (كتبة ومحاسبين وغيرهم)، وفيما لو تركت لهم حرية تنظيم اليوم المدرسي (انظر الجدول رقم ٢).

٢) **مجال التدريس**: أما ما يقضيه المدير في المدرسة الابتدائية في مجال (التدريس) فقد جاء بنسبة (٥,٨ ٪) من مجموع الوقت الكلي، وما يقضيه المدير في المدرسة المتوسطة والثانوية في نفس المجال هو (٣,٧ ٪) من مجموع الوقت الكلي، والفرق الملحوظ بين النسبتين يعود إلى أن المديرين في المدارس المتوسطة والثانوية يقومون بالتدريس في مدارسهم بنسبة أقل مما يلاحظ في المدارس الابتدائية بحكم عظم مسؤولياتهم وكبر حجم مدارسهم وطبيعة طلابهم في هذه المرحلة الدارسية الهامة. ويعتقدون من أن انشغال المدير بالتدريس وتصحيح الدفاتر والمتابعة، كثيراً ما يشغله عن أداء مهامه الإدارية.

٣) **متابعة شؤون المدرسين والإشراف عليهم**: وفي مجال (متابعة شؤون المدرسين

والإشراف عليهم) فقد تبين لنا أن ما يقضيه المدير الابتدائي في هذا المجال بلغ بنسبة (٥,٨ ٪) ولدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية بلغ بنسبة (٦,٢ ٪) من الوقت الكلي وهما بنسبة منخفضة. ولأهميتها لدى المديرين، فقد فضل المديرون قضاء وقت أطول في الإشراف ومتابعة شؤون المدرسين، وقد بلغ نسبة (١١ ٪) لدى مديري المدارس الابتدائية و(١٠ ٪) لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية من الوقت الكلي.

٤) **العناية بشكلات الطلبة**: وكذلك الحال في مجال « العناية بشكلات الطلبة » فقد فضَّلها المديرون أيضاً، إذ بلغت نسبتها (٨ ٪) لدى مديري المدارس الابتدائية و(٧,٨ ٪) لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية من الوقت الكلي، واعتبرها المديرون من المهام والأعمال التي ينبغي صرف جهود ووقت أكبر للانصراف إلى متابعة شؤون الطلبة والعناية بهم في المدرسة.

٥) **تخطيط الأنشطة المدرسية**: أما (الاهتمام في تخطيط الأنشطة المدرسية) فقد فضَّلها المديرون في المدارس الابتدائية أيضاً، وقد بلغت بنسبة (٧,٦٠ ٪) و(٧,٩ ٪) لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية.

٦) **مقابلات أولياء أمور الطلبة**: وفي مجال (مقابلات أولياء أمور الطلبة)، بلغت بنسبة (٧,٧ ٪) من مجموع الوقت الكلي لدى مديري المدارس الابتدائية وبنسبة (٧,٤ ٪) من مجموع الوقت الكلي لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية.

٧) **اجتماع مجلس المدرسين**: وفي (اجتماع مجلس المدرسين) بلغت بنسبة (٥,٢ ٪) لدى مديري المدارس الابتدائية من مجموع الوقت الكلي المصروف. وبنسبة (٤,٢٣ ٪) لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية من مجموع الوقت الكلي.

٨) **تنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع**: وفي (تنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع)، بلغت نسبة الوقت المصروف (٥,٧ ٪) لدى مديري المدارس الابتدائية و(٥,٧١ ٪) لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية.

٩) **المشاركة في الأنشطة المدرسية**: وفي (المشاركة في الأنشطة المدرسية) بلغت نسبة

الوقت المصروف (٦٪) لدى مديري المدارس الابتدائية وبنسبة (٧,٢٪) من مجموع الوقت الكلي المصروف لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية.

١٠) **ملاحظة دفاتر تحضير المدرسين**: وفي (ملاحظة دفاتر تحضير المدرسين) بلغت بنسبة (٦,٢٪) لدى مديري المدارس الابتدائية وبنسبة (٧,١٪) من الوقت الكلي المصروف لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية.

١١) **اجتماع مجالس الآباء والمدرسين**: وفي مجال (اجتماع مجالس الآباء والمدرسين) بلغت نسبة الوقت المصروف (٥,٢٪) لدى مديري المدارس الابتدائية وبنسبة (٧,٦٪) لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية.

١٢) **تفقد أوراق غياب الطلاب**: وفي مجال (تفقد أوراق غيابات الطلاب) جاءت بنسبة (٦,٣٪) من الوقت المصروف لدى مديري المدارس الابتدائية، وبنسبة (٦,٨٪) من الوقت الكلي المصروف لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية.

١٣) الإشراف على شؤون التغذية المدرسية: وجاء مجال (الإشراف على شؤون التغذية المدرسية) بنسبة (٤,٨٪) من الوقت الكلي المصروف لدى مديري المدارس الابتدائية وبنسبة (٣,٥٪) لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية من مجموع الوقت الكلي المصروف.

وفضّل مديرو المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية قضاء وقت أقل ما أمكن في (الأعمال الكتابية اليومية)، كالعناية بالسجلات المدرسية والملفات وكتابة التحارير وتنظيم الجداول وكتابة الإجازات المرضية والاعتيادية الخاصة والتعقيب عليها وغيرها من التحارير المكتوبة إلى إدارة المنطقة التعليمية، وقد بلغت بنسبة (٥,٥٪) من مجموع الوقت الكلي لدى مديري المدارس الابتدائية و(٣,٤٪) من مجموع الوقت لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية، وكذلك الحال وعلى التوالي بالنسبة لمجالات: الرد على المكالمات الهاتفية، وتوزيع الأعمال على الموظفين والعاملين في المدرسة والإشراف عليهم ومتابعة شؤون مبنى المدرسة وصيانته، ومراجعة الإدارة التعليمية لمناقشة

المسؤولين عن شؤون المدرسة، وأعمال أخرى تستجد في المدرسة، كالاشراف على طابور الصباح في المدرسة، ملاحظة خروج الطلبة عند نهاية الدوام، ومتابعة الرحلات الكشفية، وملاحظة سيارات نقل الطلبة والإشراف على المسابقات والحفلات المدرسية والإشراف على أداء الصلاة في المدرسة وغيرها من الأعمال والمهام التي تحصل داخل المدرسة، وقد جاءت هذه المجالات وعلى التوالي بنسبة أقل مما تقدم تراوحت نسبها بين (٣,٩) و(٢,١ ٪) نظراً لسيادة المسحة الإدارية والروتينية على هذه المهام والأعمال المدرسية.

يتضح من كل ما تقدم ومن ملاحظة الجدول رقم (٥) أن هناك تقارباً في وجهات النظر بين رأي مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، حول ما يقضونه من وقت في تصريف أعمالهم اليومية في المدرسة، حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٧٣).

كما لوحظ أن ما يفضله المديرون من وقت في هذه المجالات الـ (١٩) فيما لو تركت لهم حرية تنظيم العمل اليومي المدرسي تكاد تكون متقاربة وقد اتضح لنا عن وجود اتفاق وتشابه كبير في الرأي بين المديرين في المدرسة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، فيما يفضلونه من وقت يصرفونه على أعمالهم ومهامهم التي يقومون بها لتسيير شؤون المدرسة وقد بلغ معامل الارتباط بين رأييهما (٠,٨٧)؛ انظر الجدول رقم (٦).

كما لوحظ كذلك من خلال ما تم تحليله لمهام وأعمال المديرين ظهور فرق كبير وملحوظ له دلالته الإحصائية، فيما يقضيه المدير في المدرسة الابتدائية وما يصرفه من وقت في تسيير أعماله المدرسية اليومية، في المجالات الـ (١٩) وبين ما يفضله من وقت يقضيه في تسيير أعماله اليومية المدرسية، إذ بلغ معامل الارتباط بين ما هو (واقع): (ما يحدث فعلاً)، وبين ما ينبغي أن يكون (المفضل): (٠,٥٩)؛ انظر الجدول رقم (٣). مما يستوجب إعادة النظر في توزيع الوقت المصروف على مجالات العمل اليومية بحسب أهميتها وضرورتها.

كما تبين أن ما يقضيه مديرو المدارس المتوسطة والثانوية من وقت لتصريف أعمالهم اليومية في مدارسهم، (أي ما يحدث فعلاً) وما يفضلونه من وقت في تسيير أعمالهم اليومية في مدارسهم (أي ما ينبغي أن يكون)، بلغت معاملات الارتباط بين آرائهم (فيما يحدث فعلاً) وما ينبغي أن يكون (٠,٥٨)؛ انظر الجدول رقم (٤). مما يستوجب إعادة النظر كذلك في توزيع الوقت المصروف على مجالات العمل اليومية بحسب أهميتها وضرورتها. وتنظيم اليوم المدرسي بشكل أفضل.

وفي مجال آراء المديرين في المدارس الابتدائية وآراء المديرين في المدارس المتوسطة والثانوية حول «ترتيب الأعمال الإدارية والفنية» من حيث درجة أهميتها ووزنها من وجهة نظرهم.. فالجداول رقم (٧) و(٨) تبيّن الآتي:

جاءت الفقرة «متابعة شؤون المدرسين والإشراف» في التربيب (الأول) لدى المديرين في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، ومجال (العناية بمشكلات الطلاب) في الترتيب الثاني لدى مديري المدارس الابتدائية، وفي الترتيب (الثالث) لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية، و«الاهتمام في تخطيط الأنشطة المدرسية» في الترتيب (الثاني) لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية وبالترتيب (الثالث) لدى مديري المدارس الابتدائية، ثم جاء العمل «تفقد دفاتر تحضير المدرسين» بالترتيب (الرابع) لدى مديري المدارس الابتدائية، وبالترتيب (السادس) لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية. وفي (إجتماع مجلس المدرسين) في الترتيب (الرابع) عند مديري المدارس المتوسطة والثانوية وبالترتيب (السابع) لدى مديري المدارس الابتدائية كما جاءت الفقرة: «مقابلات أولياء أمور الطلبة» بالترتيب (الخامس) لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية، وبالترتيب (السادس) لدى مديري المدارس الابتدائية.

ثم توالت الأعمال والمهام الإدارية والكتابية والفنية الأخرى في الترتيب والأهمية المتتالية، بين مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، (انظر الجدول رقم ٨).

وعند حساب معاملات الارتباط بين رأي المديرين في المدارس الابتدائية ورأى

المديرين في المدارس المتوسطة والثانوية وجد أنه يساوي (٠,٨٤) وهذا دليل آخر على التشابه والتقارب في وجهات النظر والآراء حول أهمية هذه المهام والواجبات الإدارية والفنية، وأن معامل الارتباط موجب وعال بين آراء المديرين حول أهمية الأعمال التي يزاولونها في مدارسهم.

يتضح لنا مما تقدم أن أكثر جهود مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في مدارسنا يُصرف في الأعمال الإدارية والكتابية على حساب الجوانب الإشرافية والتوجيه والإرشاد ومتابعة شؤون الطلبة والمدرسين، وذلك اعتقاداً من المدير بأن نتائج الأعمال الفنية والأكاديمية غير ملحوظة، وأن الناحية الإدارية هي الناحية الملموسة، وإن قَصَّر فيها فتقصيره سيكون واضحاً، ويظهر بمظهر المدير المقصر في أداء واجباته.

يعتقد الباحثان أيضاً أن الناحية الفنية والأكاديمية وتطوير العمل فيهما هما الأساس في تقييم العمل المدرسي، أما النواحي الإدارية والكتابية فهي وسائل لها، وإن كان للنواحي الإدارية أهميتها واعتبارها، لكن النظم الإدارية والنجاح فيها، إنما هي وسيلة لتهيئة الجو المناسب للنجاح في الناحية الفنية، وعلى المدير أن يُعني بالناحية الفنية والإشرافية، فيزور الصفوف ويرشد ويوجه ويشرف ويعني بطرق التدريس ونقد الكتب المدرسية وقراءتها وتحليلها، ودراسة المناهج الدراسية المقررة، مستعيناً بذوي الخبرة من المدرسين المتخصصين - وهذا هو العمل الحيوي الأساسي، والمهم في رسالة المدير التربوية المنشودة.

ومن كل هذا يتضح لنا بأن عمل المدير يتحول تدريجياً إلى شيء معقد وصعب كلما تعقدت الحياة الاجتماعية، فالمدير ذو الخبرة، لا بد أن يسعى إلى زيادة قدرته على القيام بواجباته بصورة مرضية، وهذا يتطلب منه أن يستمر في تطوير كفايته الإدارية حتى يظل في مستوى متطلبات المهنة، متطلعاً إلى كل جديد ومفيد ومثمر.

التوصيات

١) أن يصرف مديرو المرحلة الابتدائية ومديرو المدارس المتوسطة والثانوية معظم وقتهم على الأعمال الفنية مثل التوجيه والإرشاد بدلاً من صرف معظم الوقت على الأعمال الكتابية اليومية كما هو المتبع في الوقت الحاضر.

٢) توفير الأجهزة الإدارية اللازمة للمدارس حتى يستطيع المدير التخلص من الأعمال الكتابية كالعناية بالسجلات والملفات وتنظيم الجداول وكتابة الإجازات المرضية.. إلخ.

٣) أظهر هـذا البحث أن ما يفضله المديرون يختلف بنسبة كبيرة عما يقومون به من عمل، لذلك فإنه من الواجب أخذ وجهات نظر مديري ومدرسي مراحل التعليم المختلفة عند وضع الأنظمة التي تخص المدارس حتى يمكن التأكد من فعاليتها ومطابقتها للأهداف المطلوبة.

٤) تخليص الإدارة التعليمية مما يُقيِّدها من جمود القوانين وعقم الروتين بحيث تحقق الأجهزة التعليمية خدمة المواطن بأفضل السبل وذلك بإحداث تغيير جذري في الفكر التشريعي الإداري التربوي[١].

٥) أن يُراعى عند اختيار المديرين في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية أن تتوفر لديهم الرغبة والقدرة في العمل الإداري.

٧) ينبغي إعادة النظر في توزيع الوقت المصروف على مجالات العمل اليومية بحسب أهميتها وضرورتها وتنظيم اليوم المدرسي بشكل أفضل.

---

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، حلقة الإدارة التعليمية في البلاد العربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ١٩٧٤م، ص ٣

مراجع البحث

المراجع العربية

١ إسماعيل صادق جعفر، تنظيم اليوم المدرسي في المدرسة الابتدائية، بحث مقدم في اسبوع التربية السابع لجمعية المعلمين الكويتية في الفترة ١٩ – ٢٤ / ٣ / ١٩٧٧ م بالكويت.
٢ . الجبوري، حنان عيسى سلطان، **مشكلات إدارة المدرسة الثانوية في العراق**، بغداد، مطبعة الارشاد (١٩٧١).
٣ . الجبوري، حنان عيسى سلطان، بحث عن تحليل العمل اليومي لمدير المدرسة الثانوية في العراق، **مجلة المعلم الجديد بوزارة التربية العراقية**، بغداد، العدد ٤ (١٩٧٢/٧١).
٤ . الحجي، إبراهيم محمد، مشكلات التربية في المملكة العربية السعودية ووسائل علاجها، **مجلة التوثيق التربوي**، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية، العدد السابع عشر والثامن عشر (١٣٩٩ هـ).
٥ . خيري، السيد محمد، **الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**، القاهرة، دار النهضة العربية (١٩٧٠).
٦ . الشيخ، يوسف محمود، جابر، عبد الحميد، **سايكلوجية الفروق الفردية**، القاهرة دار النهضة العربية، (١٩٦٤م).
٧ . فان دالين ب- ديوبولد، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخرين، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية (١٩٦٩م).
٨ . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلم، **حلقة الادارة التعليمية في البلاد العربية**، القاهرة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ١٩٧٤ م.
٩ . الهواري، سيد، **المدير الفعال: دراسة تحليلية لأنماط المديرين**، القاهرة، مكتبة عين شمس، (١٩٧٦).

١٠. وزارة التربيـة العراقية، مديرية المعهد المركزي للتدريب، إدارة تجربة المشرف المقيم لمديري المدارس الابتدائية، دراسة تحليلية للعمل اليومي لمدير المدرسة الابتدائية، بغداد، مطبعة مديرية المعهد المركزي للتدريب، (١٩٧٨ م).
١١. وزارة المعـارف - المملكة العربية السعودية، التعليم الابتدائي - النظام الداخلي للمدرسة الابتدائية، الرياض، مؤسسة النور للطباعة والتجليد، (١٣٨٤ هـ).
١٢. وزارة المعارف – المملكة العربية السعودية – اللائحـة الداخلية لتنظيم مدارس المرحلتين المتوسطة والثانوية، الرياض، مطابع المعهد الملكي الفني (١٣٩٠ هـ).

المراجع الأجنبية

1. *Encyclopedia of Educational Research*, Edited by, Chester W.Harris (New York McMillan Co., 3rd. ed) (1960).
2. **George, G. Kyte**, *The Principal at Work*, Ginn and Company U.S.A. Boston (1941).
3. **Davis,C.O.**, *Duties of High School Principals*, Part **1**. 20 *th* year book. North Central Association, 1912.
4. *National Survey of Secondary Education Bulletin* No, **17**, Washington. U.S. Office of Education (1932).
5. **Davis, H. Curtis**,« Where Does the time go»? *Journal of Secondary Education*, Vol. **28**, No. 6. October N.Y. (1953).
6. **Boardman, Charles W.**, H.R., Douglass, and K.Bent, *Democratic Supervision in Secondary School*, New York, Houghlon Miffin Co., (1953).
7. **Faunce., Roland C.**, *«Secondary School Administration»* New York, Harper Brothers, Publisher, U.S.A.
8. **Maurice,E. St. Mary**, «Eleven Months for School Administration», *American School Board Journal*, June, (1958).
9. **McBee, Harold V.**,The Time for the Job, *Analysis Bulletin of the Nassp. Journal*, **42**, No.236. March, U.S.A. 1958.
10. **Carison**, *Executive Behavior: A study of the work load and working Method of managing Directors*, U.K. (1951).
11. **Scott, William A.**, *Introduction to Psychological Research*. New York: John Wiley, Sons. Inc. (1962).

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم (١)

المملكة العربية السعودية
جامعة الرياض/كلية التربية
الدورات التدريبية

(استبيان العمل اليومي لمدير المدرسة)

الاستاذ الفاضل مدير المدرسة .... المحترم المنطقة ....

بعد التحية،

نرجو التفضل بالإجابة عن السؤال التالي مع تحديد الوقت بالساعة أو بأجزائها (الدقائق) خلال يوم دراسي في مدرستك.

س: (أ) ما هو الوقت الذي تقضيه فعلاً في مجالات العمل المختلفة يومياً بالساعات أو بأجزائها (الدقائق). خلال الدوام اليومي في المدرسة؟.

(ب) وما تفضل أن يكون عدد الساعات أو (الدقائق) لكل عمل من الأعمال التي تقوم بها خلال الدوام اليومي في المدرسة فيما لو توفر لمدير المدرسة الأجهزة الإدارية والفنية؟ كما هو موضح في الجدول التالي:

الأعمال الإدارية والفنية المختلفة التي يزاولها المدير في اليوم المدرسي	الزمن بالساعات أو بالدقائق يومياً		الملاحظات إن أردت ذكرها
	ما يحدث فعلاً	ما ينبغي أن يكون	
١ . أعمال كتابية يومية تتكرر كل يوم			
٢ . التدريس			

(تابع استبيان العمل لمدير المدرسة)

٣ . متابعة شؤون المدرسين والإشراف عليهم			
٤ . مقابلات أولياء أمور الطلبة			
٥ . ملاحظة دفاتر التحضير			
٦ . تفقد أوراق غياب الطلاب			
٧ . العناية بمشكلات الطلاب			
٨ . الاهتمام في تخطيط الأنشطة المدرسية			
٩ . المشاركة في الأنشطة المدرسية			
١٠ تنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع			
١١ اجتماع مجلس الآباء والمدرسين			
١٢ اجتماع مجلس المدرسين			

(تابع استبيان العمل لمدير المدرسة)

١٣ اجتماع مجلس المدرسة			
١٤ الإشراف على شؤون التغذية			
١٥ الرد على المكلمات الهاتفية			
١٦ توزيع الأعمال على الموظفين والعاملين في المدرسة والإشراف عليهم			
١٧ مراجعة الإدارة التعليمية لمناقشة المسؤولين			
١٨ متابعة شؤون مبنى المدرسة وصيانتها			
١٩ أية أعمال أخرى تقوم بها : ١ ـــــــــــ ٢ ـــــــــــ ٣ ـــــــــــ ٤ ـــــــــــ ٥ ـــــــــــ			

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم (٢)

جامعة الرياض
كلية التربية/الدورات التدريبية

استبيان العمل اليومي لمدير المدرسة

الاستاذ الفاضل مدير المدرسة .... المحترم المنطقة...............

بعد التحية،

نرجو التفضل بالإجابة عن السؤال التالي بكل دقة وصراحة، وكما هو موضح في الجدول التالي:

١ - رتّب الأعمال الإدارية والفنية المختلفة التي تزاولها في اليوم المدرسي حسب أهميتها من وجهة نظرك؟

١ . أعمال كتابية يومية تتكرر كل يوم (..................................)
٢ . التدريس (..................................)
٣ . متابعة شؤون المدرسين (..................................)
٤ . مقابلات أولياء أمور الطلبة (..................................)
٥ . ملاحظة دفاتر التحضير (..................................)
٦ . تفقد أوراق غياب الطلبة (..................................)
٧ . العناية بمشكلات الطلاب (..................................)
٨ . الاهتمام في تخطيط الأنشطة المدرسية (..................................)
٩ . المشاركة في الأنشطة المدرسية (..................................)

١٠. تنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع (....)
١١. اجتماع مجلس المدرسين (....)
١٢. اجتماع مجلس الآباء والمدرسين (....)
١٣. اجتماع مجلس المدرسة (....)
١٤. الإشراف على شؤون التغذية (....)
١٥. الرد على المكالمات الهاتفية (....)
١٦. توزيع الأعمال على الموظفين والعاملين
في المدرسة والإشراف عليهم (....)
١٧. مراجعة الإدارة التعليمية لمناقشة (....)
المسؤولين
١٨. متابعة شؤون مبنى المدرسة وصيانتها (....)
١٩. أية أعمال أخرى تقوم بها (....)

Study of Daily Job Analysis of Primary, Intermidiate and Secondary Schools Principals in The Kingdom of Saudi Arabia.

Dr. Mohamed A. Mannie and Dr. Ghanim S. Al – Obaidi
Chairman of Education Dept. and Education Dept.

College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

The aim of the research: Is to answer the following questions.

1. What are the important works done by the principals of primary, intermidiate and Secondary Schools?

2. How do the School principals distribute their time to administrative works?

3. How much time do the principals prefer to spend in the domain of administrative and technical administrative work if they are provided with secretarial and clerical assistance?

4. How does the principal arrange his daily work in his school according to its importance?

The correlation coefficient; was used for the analysis of the data:

$$1 - \frac{6(\Sigma d2)}{N(N^2-1)}$$

The correlation coefficient was then calculated between the actual tasks performed and the tasks principals would rather perform. Furthermore, the tasks performed were ordered according to their importance as viewed by principals.

The results of the research were as follows:

1. The principals in the primary intermediate and Secondary Schools spend a large. Percent of their time in the administrative works which reaches between 11.5%–13.7% from the total daily school works which have been limited in the research by ninteen works.

2. The correlation between the daily school works which occure and which they prefere are (0.58). This gives evidence that there are differences between what the principal is actualy doing and what he preferes to do.

3. This research resulted in the reexamination of the principals distribution of the daily works.

4. The research recommends the reevaluation of the selection of school principals in the view of these results.

دراسات: مجلة كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، م ٤ ، ص ص ٥٣-٨٤ (١٩٨٢)

المدرسة المتوسطة العربية بين النظرية والتطبيق مع إشارة إلى المملكة العربية السعودية

الدكتور أحمد منير مصلح

الأستاذ المشارك في كلية التربية بجامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

يقوم هذا البحث على دراسة مرحلة التعليم المتوسط في العالم العربي. فيبين الأسس النظرية التي تقوم عليها المدرسة المتوسطة ويستقصي الأسباب والعوامل التي أدّت إلى نشوئها في العالم العربي، ويستعرض بعض الأفكار الموجهة في بحث موضوع المدرسة المتوسطة، باعتبارها تمثل مرحلة هامة من مراحل التعليم وتقابل، في الوقت نفسه، مرحلة لا تقل أهمية أيضاً من مراحل عمر التلميذ.

وفي عرضه لأشكال تنظيم المدرسة المتوسطة والظروف التي تحدد اختيار تنظيم بعينه، يتبنّى الباحث شكلا تنظيمياً يجعل المدرسة المتوسطة العربية تنتهي بنهاية سن الخامسة عشرة لاعتبارات يراها تتعلق بأوضاع العالم العربي الراهنة في مرحلة التطوّر التي يمر بها.

ثم يتطرّق الباحث لدراسة أوضاع المدرسة المتوسطة العربية في ضوء الممارسات التربوية والتطبيق العملي للأسس النظرية التي تقوم عليها. فيبين الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية التي رافقت ظهورها وأثرت في تطورها. ويتكلم عن تنويع المدرسة المتوسطة العربية في فترة من فترات وجودها ثم اتجاه الدول العربية

نحو الأخذ بنظام واحد يجعل المدرسة المتوسطة في البلاد العربية مرحلة تعليم عام لجميع التلاميذ على حد سواء. ويستعرض مسوغات هذا التطوّر ناقداً لها ومشيراً إلى المشكلات التي أثارها مثل ذلك التطوّر، والتي تعود إلى حد كبير لحداثة عهد الأقطار العربية بهذا النوع من التعليم.

وبعد استعراض الباحث لبعض التجارب التربوية في ميدان التعليم المتوسط (المدرسة الإعدادية الحديثة، المدرسة المتوسطة الحديثة) ينتهي إلى اقتراح صيغة جديدة للمدرسة المتوسطة تأخذ بعين الإعتبار واقعنا العربي الراهن وتطلعاتنا إلى مستقبل تعليمي وتربوي أفضل.

تمهيد

شهد التعليم العربي في السنوات الأخيرة تطوراً هائلاً في جميع جوانبه. ولقد أدّى هذا التطور إلى جعل المدرسة المتوسطة تتخذ مكانها من السلّم التعليمي كمرحلة وسطى بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي. وسواء أطلق على هذه المرحلة اسم «المرحلة المتوسطة» أم «المرحلة الإعدادية» فإنها تمثل، بصورة عامة، مرحلة متميّزة في السلّم التعليمي الذي يتخذ في بلادنا العربية في الأغلب الأعم شكل ٦-٣-٣ بالنسبة لسنوات التعليم العام الذي يسبق التعليم الجامعي. ومعنى هذا أن المدرسة المتوسطة أو الإعدادية تتلقى تلاميذها ممن هم بين سن ١٢-١٥ تقريباً، وقد تزيد هذه الفترة عاماً في بعض الأقطار فتصبح أربع سنوات بدلاً من ثلاث، وقد تكون هذه المرحلة قسماً من التعليم الثانوي، كما هي الحال، في بعض البلدان العربية، أو قسماً من التعليم الإلزامي، كما هو قائم في الأردن.

وسواء أكانت هذه المرحلة مندمجة في التعليم الإلزامي أم مستقلة عنه فإنها، على كل حال، تقدّم تعليماً أرقى من التعليم الابتدائي، لأنه يتجاوز بالتلميذ ذلك القدر

اليسير الذي يقدمه التعليم الابتدائي. فلا يكتفي بتوكيد أسس التعبير والفهم على النحو الذي يقوم به التعليم الابتدائي، بل يسعى إلى استخدام هذه الأسس في توسيع أفق التلميذ، وفي دراسة مظاهر الفكر وظواهر الحياة، بحيث تنمو لدى التلميذ القدرة على اكتساب المفاهيم والمهارات العقلية والمثل العليا الاجتماعية والقيم الإنسانية.

والمرحلة المتوسطة تُمثّل، بحكم موضعها في السلّم التعليمي، مرحلة انتقال هامة في حياة التلميذ. فهي، بالنسبة لبعض التلاميذ، مرحلة نهائية تعدّهم للاضطلاع بأعباء الحياة فور تخرجهم منها. وهي، بالنسبة لبعضهم الآخر، مرحلة موصلة إلى المرحلة الثانوية من التعليم، تضع الأساس الذي لا بدّ منه لمن يواصلون دراستهم في مرحلة التعليم الثانوي العام، أو المهني (الفني).

وسنحاول في بحثنا هذا إلقاء بعض الضوء على هذه المرحلة المتوسطة من تعليمنا العربي، فنشير إلى الأسس النظرية التي قامت وتقوم عليها المدرسة المتوسطة، ثم ننظر في بعض الممارسات الجارية والتطبيقات الواقعية التي تقوم بها المدرسة المتوسطة في عالمنا العربي، مشيرين إشارات خاصة إلى المملكة العربية السعودية، وإلى الجهود التي بذلت وتبذل في سبيل تحسين أوضاع هذه المدرسة المتوسطة لكي تؤدّي وظيفتها على أكمل وجه في مرحلة تطورنا الراهنة بما يحقق آمالنا من التعليم ويوصلنا إلى ما نصبو إليه من أهداف نريدها تحقيقاً للصورة التي نتمناها لمستقبلنا ومستقبل أجيالنا وأمتنا ومجتمعنا.

الأسس النظرية للمدرسة المتوسطة

العوامل التي أدّت إلى نشوء المدرسة المتوسطة

نشأت فكرة المدرسة المتوسطة نتيجة للشعور بعدم الرضى عن التعليم الذي كان يقدم للأطفال في مختلف المؤسسات التعليمية التي تقوم على تربية الطفل وتعليمه بين سن الحادية عشرة والرابعة عشرة. فقد رأى الناقدون لهذه المؤسسات التربوية أنها تحذو حذو المدرسة الثانوية حتى غدت نسخة ثانية منها في تشعيب المقررات الدراسية، والمناهج المتمركزة حول الموضوعات الدراسية والنشاطات الطلابية المتكلّفة. وانتهى أولئك الناقدون إلى أن تلك «الأنواع» من المدارس ليست ملائمة للتلاميذ الذين هم في مرحلة البلوغ والمراهقة. وهكذا بدأت فكرة المدرسة المتوسطة تلقى قبولاً متزايداً على اعتبار أنها أقدر على تلبية الحاجات التربوية والشخصية والاجتماعية للتلاميذ الذين يمرون في مرحلة من العمر تتوسط بين الطفولة والمراهقة.

وأياً كانت التسمية التي أطلقت على «المدرسة المتوسطة»، فإن التلاميذ الذين يرتادونها يمرُّون في فترة تغير كبير. فبين الناشئة من الأحداث في هذه المرحلة من الحياة نشهد تنوعاً كبيراً وهاماً في نسب النضج والنمو، ولكن بالنسبة إلى الأفراد أنفسهم فإن أكثر التلاميذ بين سن ١١-١٤ يخضعون للتغييرات التالية:

١ - النمو الإستقلالي

في هذه المرحلة من العمر يصبح الأحداث أقلّ اتكالا على رأي الكبار وأقلّ رغبة في تقبّل الرقابة الصارمة والإرشاد المتشدّد من قبل الراشدين.

٢ - تزايد أهمية جماعة الأقران

بقدر ما تتضاءل أهمية توجيه الراشدين بالنسبة إلى المراهق فإن جماعة الأقران تكتسب أهمية متزايدة لديه. وفي هذه الفترة يميل التلاميذ إلى تشكيل جماعات متماسكة تخلص الولاء للقواعد السلوكية التي تضعها لنفسها.

٣ - النضج الجنسي والاجتماعي

تحدث في خلال هذه الفترة من الحياة تغييرات جسدية (فبزيولوجية) جوهرية. وينضج التلاميذ في هذه الفترة جنسياً، ولا بدّ لهم أن يتعلموا أدوارهم الاجتماعية التي تعكس نضجهم الجديد، المثير للارتباك أحياناً، والمولّد للضغط غالباً.

٤ - النضج العقلي

تتوسع آفاق التلاميذ العقلية، سواء من ناحية المعرفة أو القدرات. فيصبح في وسعهم التعامل مع الأفكار المجردة (المفاهيم المجردة) ومع الأمور المحسوسة على حد سواء. ونظراً لأنهم اكتسبوا خبرات أساسية من المدرسة الابتدائية ففي وسعهم الآن أن يصبحوا أكثر استقلالاً في اختيار الاهتمامات الأكاديمية ومتابعتها.

٥ - تطوّر القيم وقواعد السلوك

في هذه المرحلة من العمر تصبح الحكمة التقليدية موضع تساؤل الأحداث الذين يبدأون بالبحث عن أهداف القيم ومعانيها، وغالباً ما يقع الصدام بينهم وبين سلطات الراشدين التي كانوا، لسنوات قليلة خلت، يذعنون لها بقبول ورضى.

إن هذه التغييرات الجوهرية، الفبزيولوجية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، لا تحدث غالباً بسهولة ويسر، بل ترافقها صعوبات جمة ومشكلات عديدة. إن المراهقة المبكرة هي دوماً تمثّل مرحلة صعبة. وإذا كانت الطفولة الأولى تشكّل الأساس الذي تقوم عليه شخصية الفرد في المستقبل فإن المراهقة المبكرة تُكوِّن الإطار الذي سوف يضم تلك الشخصية. ولهذا، اتجه التفكير التربوي في معظم البلدان إلى أن تعليم الأحداث في هذه السن يجب أن يكون في محيط يُسهِّل انتقالهم من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة، ويحميهم من التأثيرات الضارة للضغط والتنافس اللذين يُميِّزان مؤسسات التعليم الثانوي. ويَدَّعي مؤيدو المدرسة المتوسطة أن هذه المدرسة هي أنسب مكان لتحقيق هذه الأغراض.

تحديد مفهوم المدرسة المتوسطة

المدرسة المتوسطة، كما عرَّفها أحد مؤيديها البارزين، وليام ألكسندر، هي مدرسة تضم على الأقل ثلاثة صفوف (مستويات) ولا تزيد عن خمسة، ومن بينها الصفان السادس والسابع[١]. وأكثر أشكال التنظيم المعروفة للمدرسة المتوسطة تلك التي تضمّ الصفوف من السادس إلى الثامن أو من الخامس إلى الثامن[٢]. والصفات التالية للمدرسة المتوسطة نلقاها غالباً في المؤلفات التي تبحث هذا الموضوع؛ وإن كان ليس من الضروري أن تنطبق على المدرسة المتوسطة بالتحديد أو تقتصر على تعريفها.

١ - التأكيد على الإرشاد والعلاقات الإنسانية

يُلحّ مؤيدو المدرسة المتوسطة على أن تلاميذ هذه المدرسة ينبغي أن يُزوّدوا بفرص إرشاد تفوق تلك التي توفرها المدارس العادية. وبرامج الإرشاد هذه غالباً ما تشتمل على استخدام مُكثّف لخبرة المعلمين والمرشدين المحترفين. وينصب التأكيد على التربية الفعالة وعلى تعليم الموضوعات الدراسية.

٢ - عدم التشديد على الفعاليات الاجتماعية المرهقة

كالتنافس في الألعاب الرياضية المدرسية، والحفلات المتكلّفة، وغير ذلك من فعاليات «الكبار». وعلى العكس من ذلك ينبغي تشجيع الاشتراك الواسع للتلاميذ في اهتمامات الجماعات المدرسية وأنواع الرياضات الخفيفة والفعاليات الاجتماعية البسيطة.

٣ - تفريد التعليم

بحيث يتناسب واختلاف نسب النمو العقلي والفيزيولوجي بين أفراد الأحداث.

---

(١) John H.Lounsbury and Gordon E.Vars, «*A Curriculum for the Middle School Years*», Harpert & Row, New York, 1978, P 22

(٢) على اعتبار أن الصف الأول هو السنة الأولى في المدرسة الابتدائية، والصف السابع هو السنة الأولى في المدرسة المتوسطة، حسب التعابير السائدة، حالياً.

٤ - مقررات دراسية رائدة وفعاليات استكشافية

توفر الفرص للأحداث الذين يحاولون توطيد ذاتيتهم في عالم شديد التغيّر من أجل استكشاف نواح جديدة من الاهتمام ولتنمية تميّزهم في النواحي الأكاديمية وغيرها. ويكون الإلحاح في الغالب على تشجيع التلاميذ على الدراسة بصورة استقلالية.

٥ - هيئة تعليم متعددة الاختصاصات

فريق من المعلمين يضم غالباً أربعة أو خمسة معلمين، كل فرد مختص على الأقل بموضوع أساسي واحد (كالرياضيات، العلوم الاجتماعية، العلوم الطبيعية..). ويشترك هذا الفريق في مسؤولية تخطيط البرامج الدراسية وفي تعليم مجموعة من التلاميذ يبلغ عددها حوالي المائة تلميذ أو أكثر، من صف دراسي واحد أو أكثر، وفي الإشراف عليهم.

٦ - تنوّع في مؤهلات المعلمين

على العكس من المدارس الثانوية التي يعمل فيها بصورة عامة مدرسون متخصصون في التدريس في المدارس الثانوية، فإن هيئة التدريس في المدرسة المتوسطة تضم عدداً لا بأس به من المعلمين المؤهلين للتعليم الابتدائي، كما تضم أيضاً مدرسين أُعدوا للتدريس في المدارس الثانوية. إن مثل هذا الوضع يمثل ميّزة جيدة لصالح المدرسة المتوسطة لأن معلمي التعليم الابتدائي يمتازون بكونهم «يركزون على الطفل» في تعليمهم بينما يركز مدرسو التعليم الثانوي على المادة الدراسية. (ومن الواضح أن هنالك ضرورة ملحة إلى إعداد مدرسين للعمل بصورة خاصة في المدارس المتوسطة).

٧ - جدول مدرسي يتصف بالمرونة

المدرسة المتوسطة تستبدل بالجدول المدرسي المحدد جدولاً مرناً يتيح استخدام جملة الوقت من أجل تعليم الموضوعات الأساسية، كما يتيح تنوّعاً أكبر من أجل الفعاليات الاستكشافية وفعاليات الاهتمامات الخاصة.

٨ - الانتقال التدريجي من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي

المدرسة المتوسطة تهيء السبيل لتلاميذها للانتقال التدريجي من تعليم قائم على أساس الصف الواحد الذي تتميّز به المدرسة الابتدائية، إلى تعليم متخصص كالذي يجري في المدرسة الثانوية.

بعض الأفكار الموجهة للمدرسة المتوسطة

إن أهمية المدرسة المتوسطة تكمن بالدرجة الأولى في كونها مدرسة لا تقيّدها النمطية السائدة في المدارس الثانوية. ومع ذلك، فثمة مجموعة من الأفكار الموجهة التي ينبغي الاهتداء بها عند البحث في موضوع المدرسة المتوسطة، منها، مثلا، ما يلي:

١ - لما كانت المدرسة المتوسطة تُمثّل حلقة وصل في غاية الأهمية في العملية التربوية، وجب أن يصار إلى تنظيم هذه المدرسة تنظيماً يهتم اهتماماً بالغاً بالمستويات التعليمية التي تُمثّل حلقة الاتصال بين تعليم ابتدائي يسبق المدرسة المتوسطة وتعليم ثانوي يليها. وعلى هذا التنظيم أن يظهر بوضوح مجمل الحلقات التي تربط بين التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي.

٢ - عند وضع مخططات إنشاء المدارس المتوسطة ينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار شمول التخطيط بحيث يتناول صياغة الأهداف وتنظيم المناهج الدراسية ووسائل تنفيذها وتقويمها، مع توفير الفرص المناسبة للتعزيز في كل خطوة من هذه الخطوات. وتتجلى الحاجة ماسة في هذا المجال إلى وضع جداول زمنية للمخططات المبدئية وعمليات التخطيط السابقة لافتتاح المدرسة المتوسطة وعمليات التخطيط في أثناء تنفيذ العمل.

٣ - في ضوء الحاجة الماسة إلى مساعدة الآباء والمجتمع عامة في عمل المدرسة المتوسطة وتطورها، من الواجب توفير مساهمة هؤلاء بأسرع ما يمكن وعلى أتم وجه ممكن.

٤ - ثمة حاجة ماسة أيضاً إلى مجموعة من المبادىء الموجهة بالنسبة للأهداف التي ينبغي تحديدها للمدرسة المتوسطة. ومن الواضح أن هذه الأهداف يجب أن تكون ذات صلة بالحاجات التربوية الخاصة بمن هم في هذا السن الانتقالي الذي يمرون عبره إلى مرحلة المراهقة الكاملة.

٥ - من المبادىء الموجهة الهامة جداً أن على القائمين على التخطيط والهيئات الإجرائية أن يدركوا إدراكاً تاماً الطبيعة الانتقالية للمدرسة المتوسطة وروادها وأن تعدّ من ثمّ مجموعة متنوعة جداً من البرامج والخدمات التربوية المناسبة لكي تجاري السمات الشديدة التبدل والتغيّر لدى الأطفال في هذا السن الانتقالي. إن المدرسة المتوسطة تمتاز بميِّزة فريدة من نوعها تتمثّل في المدى الواسع من الفروق الفردية الذي تضمه بين جدرانها. وهذه الميِّزة هي في الواقع إحدى مسوّغات وجود المدرسة المتوسطة وعامل هام من عوامل التحدي. ونظرا لواقع المدرسة المتوسطة فيما يتعلق بروادها، فإن هذه المدرسة يتوقع منها أن تهتم اهتماماً خاصاً بالبرامج والخدمات التي توفرها لتلاميذها تلبية لحاجات النمو الشخصية لدى « الأحداث ». وهنا أيضاً، فإن خطط المناهج الدراسية التي تعكس اتصال الأغراض والمهارات والمفاهيم تصبح ذات أهمية فائقة في مساعدة التلاميذ الجدد الذين يتفاوتون تفاوتاً كبيراً فيما بينهم على اجتياز هذه المرحلة الانتقالية بصورة متصلة وهادئة وناجحة.

٦ - وآخر المبادىء الموجهة تتعلق بالهيئة التعليمية في المدرسة المتوسطة، أن معاهد إعداد المعلمين قبل الخدمة ما تزال عاجزة عن تطوير البرامج اللازمة للإعداد الجيد. وهنالك عدد من برامج الإعداد في أثناء الخدمة يجري استخدامها حالياً. ولقد أمكن تحقيق الكفايات التعليمية بصورة جزئية، ويمكن لبرامج التدريب في أثناء الخدمة هذه أن تؤمن تحقيق تلك الكفايات تحقيقاً تاماً في المستقبل إن هي لقيت العناية اللازمة لها. ومما لا شك فيه أن البحث العلمي والتجريب المستمر سوف يساعدان على تزويد المدرسة المتوسطة بالعاملين المتحمسين لأهداف هذه المدرسة، والأكفاء القادرين

على العمل مع تلاميذها، والملتزمين ببذل الجهد للإسهام في عملية التربية المستمرة التي تعتبر المدرسة المتوسطة إحدى دعاماتها المتينة.

تنظيم المدرسة المتوسطة

يعتقد كثير من الباحثين أن حاجات اليافعين في مطلع مراهقتهم يمكن تلبيتها على أحسن ما يكون في مدرسة أُعدت خصيصاً لهم. ويقوم هذا الاعتقاد على أساس أن الفترة الأولى من المراهقة تُمثّل مرحلة مميّزة في مجرى النمو. إن بين الطفولة والمراهقة مرحلة انتقال تحدث في أثنائها تغييرات جوهرية تتناول جميع جوانب حياة الفرد الجسدية والنفسية والانفعالية والفكرية والاجتماعية. وعلى الرغم من أن كل فرد من الأفراد يخضع لهذه التغييرات، فإن زمن حدوث هذه التغييرات ومدة استمرارها يخضعان للفروق الفردية خضوعاً كبيراً. ومن ثمّ، فإن وجود مدرسة منفصلة يعمل فيها رجال أو نساء مدربون تدريباً خاصاً يُمكّنهم من تحسّس هذه التغييرات ومن مساعدة الناشئة من الأجيال على التكيُّف الناجح مع تلك التغييرات، من شأنه أن يوفر للتلاميذ الأساس السليم لتطورهم الصحيح في أثناء هذه المرحلة الحرجة من مراحل الحياة.

إن المدرسة الابتدائية تختلف قطعاً عن المدرسة المتوسطة. والفرق الجوهري بينهما أن الأولى يسودها جو أطفال على حين يسود الثانية جو اليافعين الذين هم في أول مرحلة مراهقتهم. وغني عن البيان أن اختلاف حاجات كل من هاتين الفئتين اختلافاً كبيراً يفرض التفريق بين معلمي المدرسة الابتدائية ومعلمي المدرسة المتوسطة. ومن الواضح أن «عنوان» المدرسة (أي ابتدائية أو متوسطة) وما يثيره هذا العنوان من صور في مخيلة الناس، فضلاً عن جمهورها من الأطفال والتلاميذ، يمارس تأثيره بشكل مباشر أو غير مباشر في طبيعة المنهج على وجه العموم. ومن هنا تأتي أهمية انفراد المدرسة المتوسطة ببناء خاص بها.

إن المدرسة المتوسطة ليس الغرض منها أن تجمع بين تلاميذ متماثلين، بل أن تجمع

بين تلاميذ غير متماثلين. وعدم التماثل هذا بين رواد المدرسة المتوسطة هو الذي يدعو إلى إعداد برامج دراسية خاصة بهم في مؤسسات منفصلة عن غيرها. إن حقيقة عدم التماثل في المدارس المتوسطة هي السّمة المشتركة فيما بينها.

وأياً كانت درجة التجانس التي يمكن تحقيقها بين تلاميذ المدرسة المتوسطة، عن طريق تجميعهم في زمر أو فئات في مطلع العام الدراسي، فإن ذلك التجانس سوف يتبخر بعد أشهر قليلة من بداية العام الدراسي، نظراً لأن التغييرات التي تحدث خلال العام الدراسي تفوق تلك التي تحدث في خلال شهور الصيف. والتجانس الذي يتحقق بالتهيئة والإعداد له سوف يتضاءل بالمقارنة مع الاختلافات التي سوف تبقى.

تختلف آراء المربين حول الصفوف (أو المستويات) الدراسية التي ينبغي أن تندرج تحت عنوان المدرسة المتوسطة. ولم تؤيد الدراسات التي جرت في كثير من البلدان تنظيماً بعينه. ومن ثمّ فإن تنظيم المدرسة المتوسطة يمكن أن يتمّ وفق شكل أو آخر من الأشكال التالية: ٤، ٥، ٦، ٧، أو: ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، أو: ٥، ٦، ٧، ٨، أو: ٦، ٧، ٨، أو: ٦، ٧، ٨، ٩، أو: ٧، ٨، ٩، (الأرقام تدل على الصفوف الدراسية). وبديهي، أن الشكل التنظيمي الذي تتخذه المدرسة المتوسطة يتوقف إلى درجة كبيرة على شكل التنظيم العام للسلّم التعليمي، وأغلب أشكال التنظيمات السائدة في عالم اليوم فيما يتعلق بالسلّم التعليمي هي التالية: ٥-٤-٣، ٤-٤-٤، ٦-٣-٣ أي: خمس سنوات للتعليم الابتدائي وأربع سنوات للتعليم المتوسط وثلاث سنوات للتعليم الثانوي، أو أربع سنوات لكل من التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي، أو ست سنوات للتعليم الابتدائي وثلاث سنوات للتعليم المتوسط وثلاث سنوات للتعليم الثانوي.

وأكثر ما يبدو الخلاف واضحاً بين المربين والمفكرين فيما يتعلق بإلحاق الصفين الخامس والسادس، من جهة، والصف التاسع، من جهة ثانية، بالمدرسة المتوسطة. والاتجاه العام في النقاش الجاري يميل إلى ارتقاء الصف الخامس في نطاق المدرسة الابتدائية والاكتفاء بضم الصف السادس إلى المدرسة المتوسطة، من ناحية، وإلى إضافة الصف التاسع إلى المدرسة الثانوية، من ناحية أخرى.

وأياً كان الأمر، فاننا - لاعتبارات سوف نتطرق إليها فيا بعد - نرى أن تنتهي المدرسة المتوسطة بنهاية الصف التاسع، سواء أكانت هذه المدرسة تضم في بدايتها الصف السادس أم لا.

المدرسة المتوسطة العربية
في نطاق الممارسة والتطبيق

المدرسة المتوسطة مؤسسة حديثة

المدرسة المتوسطة مؤسسة حديثة العهد في التعليم العربي. وهي وليدة مجموعة متشابكة من العوامل السياسية والإقتصادية والإجتماعية والتربوية والدولية. إن معظم الدول العربية التي حصلت على إستقلالها غداة الحرب العالمية الثانية وجدت نفسها وهي تواجه تركة ضخمة من التخلّف والتأخر والأمية خلّفها لها الاستعمار. كما وجدت نفسها وقد ورثت عن عهود التبعية والسيطرة الأجنبية نظماً تعليمية قاصرة في أهدافها ضيقة في مداها، وعاجزة في وسائلها، فضلاً عن أنها كانت تعمل في إطار من نظم اجتماعية بالية، وبنى اقتصادية مشوّهة، ومؤسسات ثقافية جامدة، وتنظيمات سياسية فاسدة. وكانت المدرسة المتوسطة تمثّل في ظهورها في التعليم العربي نوعاً من التجديد وشكلا من أشكال التطور.

المدرسة المتوسطة نتيجة تطوّر معقد

إن الأحداث السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي تسارعت على أقطار الوطن العربي منذ الحرب العالمية الثانية أحدثت فيها تغييرات جذرية وانقلابات عميقة تناولت الكثير من أوجه الحياة العربية ونواحيها. كما أن التطورات الثقافية التي توالت على المجتمع العربي في أقطاره المختلفة تركت طابعها العصري في الفكر العربي الحديث. وأسهمت الأحداث والحوادث الدولية والعالمية في إثارة مجموعة من الأفكار

والآراء والاتجاهات تفاعلت مع الأوضاع التي كانت سائدة في البلدان العربية فكانت المؤشر لحدوث تغييرات كبيرة سواء على صعيد الحياة الفردية للمواطن العربي أو على صعيد الحياة الاجتماعية في كثير من الأقطار العربية.

ومن تلك التطورات والأحداث انطلقت في أقطار الوطن العربي جملة من حركات الإصلاح راوحت بين الثورة الشاملة التي أرادت تقويض أسس المجتمع القديم وبناء مجتمع عربي جديد من جميع جوانبه، وبين السير التدريجي نحو تغيير صورة المجتمع المتخلّف وإقامة مجتمع جديد، عصري وحديث. وعلى الرغم من اختلاف منطلقات تلك الحركات الإصلاحية فإن السمة المشتركة فيما بينها أنها جعلت من التعليم العام ونشره بين المواطنين العرب أساساً لها تنطلق منه إلى بناء المجتمع العربي الحديث.

وأمام شعور الدول العربية المتعاظم بما كانت تعانيه من خلل خطير في التوازن بين متطلبات التقدّم الذي تطمح إليه وحاجات التطور الذي تنشده، وبين ظروف الواقع الذي كانت تعيشه وإمكانات ذلك الواقع، وبين احتمالات المستقبل الذي ترنو إليه واتجاهات ذلك المستقبل، أمام ذلك كله لم تجد الدول العربية بدّاً من اللجوء إلى إنشاء المزيد من مؤسسات التعليم إيماناً منها بأهمية هذه المؤسسات في تكوين المواطن العربي القادر على الإسهام في دفع عجلة التطوّر والتقدّم في أنحاء الوطن العربي.

وفي هذه الظروف والأحوال نشأت المدرسة المتوسطة لتحتل مكانها في سلّم التعليم العربي.

وكان إنشاء المدرسة المتوسطة في البلدان العربية يستند تارة إلى أسس تربوية وتارة أخرى إلى أسباب سياسية أو اعتبارات اقتصادية، وفي غالب الأحيان كانت المدرسة المتوسطة تُنشأ للحدّ من الضغط الناجم عن العدد المتزايد من التلاميذ الذين أنهوا تعليمهم الابتدائي وراحوا يطرقون بعنف يختلف باختلاف الظروف والأحوال والبلدان أبواب التعليم الثانوي. وكان التعليم الثانوي يلي مباشرة مرحلة التعليم الابتدائي ويستمر سبعاً من السنين لينتهي بامتحان عام - على فترة أو فترتين -

للحصول على شهادة الدراسة الثانوية التي تتيح لحاملها الدخول إلى الجامعات. وفي كل الأحوال، كان الغرض الرئيسي من إنشاء المدرسة المتوسطة الحيلولة دون دخول التلاميذ إلى المدرسة الثانوية العامة وتحويلهم إلى المدرسة المتوسطة المنشأة حديثاً والتي تقدّم تعليماً أقلّ صبغة أكاديمية من ذلك التعليم الذي تقدّمه المدارس الثانوية العامة. ذلك أن إمكانات معظم الدول العربية لم تكن تساعد على تحمّل أعباء التعليم المتنامية، لا سيما وأن هذه الدول ما تزال تبذل الجهود المضنية في سبيل نشر التعليم الابتدائي وتعميمه. وكان أن لجأت تلك الدول العربية إلى تحديد دخول التلاميذ إلى المدارس الثانوية العامة، ولم تجد سبيلا إلى ذلك التحديد سوى إنشاء المدارس المتوسطة. فلقد جاء، مثلا، في بيان اللجنة الوزارية التي شكّلت في جمهورية مصر عشية الثورة فيها لرسم السياسة التعليمية الجديدة، أنه: «لما كان من المتعذّر عملياً في هذه المرحلة من حياة البلاد أن تتحمّل الدولة أعباء التعليم في المراحل الأرقى من المرحلة الإبتدائية لجميع من يرغبون فيه، فإن من واجبها بالنسبة لهذه المراحل ينحصر في تعهّد ذوي الاستعدادات من أبناء الأمة وبناتها لتمكنهم من مواصلة الدراسة إلى أقصى حدّ، كلاً بما يناسب استعداده وميوله، سواء أكانت نظرية أو عملية وبصرف النظر عن مركزه المالي والاجتماعي[1]... ».

إن هذه السياسة ما تزال سائدة في معظم البلدان العربية بشكل أو بآخر. وقد لجأ بعض الدول العربية إلى تسويغ مثل هذا التحديد بالاستناد إلى حجج مستمدة حيناً من علم النفس التربوي أو من علم نفس النمو، وأحياناً من متطلبات التطوّر ومطالب التنمية، وليست هي في حقيقة الأمر سوى ذرائع تسعى من ورائها إلى التخفيف من تأثير ما سُمّي « ظاهرة التفجر المدرسي ».

---

(١) علية علي علي فرج: « التعليم في مصر بين الجهود الأهلية والحكومية (دراسة في تاريخ التعليم) »، منشورات منشأة المعارف بالاسكندرية، ١٩٧٦ ص ٢٧٥، اقتباساً من مناقشة الأستاذ اسماعيل القباني، وزير المعارف بعد ثورة ٢٣ يوليو (تموز) عام ١٩٥٢، لقانون التعليم الثانوي لعام ١٩٥٣ الذي يمثل الأساس الذي استندت إليه اللجنة الوزارية المذكورة في رسم الحدود التي ينبغي أن تراعى في التعليم الثانوي.

وفي خلال الخمسينات وأوائل الستينات، شهدت البلدان العربية شبكة من المدارس المتوسطة: زراعية وصناعية وتجارية ونسوية وعامة. ورافق إنشاء هذه المدارس ظهور مجموعة من الوسائل والتدابير اعتمدت معايير لتوزيع التلاميذ الراغبين في متابعة الدراسة بعد انتهائهم من مرحلة التعليم الابتدائي على مختلف المدارس المتوسطة. وكان من أهمّ تلك الوسائل والتدابير ما سمّي «امتحان مسابقة الدخول إلى الصف الأول المتوسط». ولقد كان لهذا التدبير من الآثار الضارة الشيء الكثير، لأنه كان السبب في استبعاد عدد كبير من التلاميذ الذين كان في وسعهم، لو أتموا دراستهم، أن يسهموا في تطوير بلادهم وتنميتها بأكثر مما فعل غيرهم ممن أتيحت لهم فرصة متابعة الدراسة. ويكفي أن نذكر هنا عابرين أن سياسة التعليم المرسومة في بعض الدول العربية (مصر وسورية على سبيل المثال) قد حددت نسبة الذين يسمح لهم بالقبول في المرحلة المتوسطة بما لا يتجاوز ٢٠٪ من مجموع التلاميذ الذين أنهوا المرحلة الابتدائية من التعليم.

فإذا عرفنا أن نسبة الأطفال في المرحلة الابتدائية في جميع أقطار الوطن العربي كانت في عام ١٩٦٨ لا تزيد عن ٥٠٪ ممن هم في سن الالتحاق بهذا التعليم، أمكننا - بالاستناد إلى احتمالات العدد الكبير - أن نتصور مدى الخسارة التي تلحق بالوطن العربي.

المدارس المتوسطة تذوب في مدرسة واحدة

تذرع القائلون بتنويع المدارس المتوسطة بأن الغرض من هذه المدارس إنما هو توفير الأيدي العاملة في مستوياتها الدنيا لتلبية حاجات المجتمع منها، فضلا عن تهيئة تلاميذها لمواجهة الحياة العملية إذا هم اضطروا لعدم متابعة الدراسة.

ولكن، لم تمض سنوات قليلة على تنوع المدارس المتوسطة حتى اكتشف القائمون على أمور التربية والتعليم في البلدان العربية أن تنويع المدرسة المتوسطة أفقد - في رأيهم - المدرسة المتوسطة طابعها المميز، كما أبطل الغرض الأساسي منها من حيث

جعلها وحدة قائمة بذاتها في السلم التعليمي، تكون الدراسة فيها عامة وموحدة، وتهدف إلى التعرف على ما يظهر لدى التلاميذ من قدرات ومواهب وميول خاصة في أثناء الدراسة في هذه المرحلة، أو إلى تهيئة وسائل النمو لملكات التلاميذ وميولهم على اختلاف أنواعها حتى يمكن توجيههم إلى نوع الدراسة الثانوية الذي يلائمهم في المرحلة التالية.

وهكذا، بدأت تتكشف - في نظر المربين والمفكرين العرب - عيوب المدرسة المتوسطة وقصورها عن تحقيق ما أريد منها تحقيقه، وأخفقت بالتالي جميع الجهود التي بذلت لربط تنوع المدارس المتوسطة بخطط التنمية المختلفة، وتحطمت من ثمَّ الآمال في تكوين جيل عربي يسهم في دفع حركة تصنيع الوطن العربي.

وأسهمت المدارس المتوسطة نفسها - بالممارسات التي كانت تجري فيها - في الوصول إلى هذه النتيجة. فقد كشفت البحوث النظرية والعملية التي تناولت واقع المدرسة المتوسطة بالمتابعة والتقويم، كما أسفرت أعمال اللجان التي انعقدت لبحث أمور المدرسة المتوسطة والزيارات الميدانية التي نظمت لملاحظة ما تمارسه المدرسة المتوسطة وما يجري فيها من تدريسات، عن الشكوى من مشكلة أدهى وأمر من مشكلة تنوع المدرسة المتوسطة، ألا وهي مشكلة خريجي هذه المدرسة بجميع أنواعها. فقد تبيَّن أن هؤلاء يقفون على مفترق الطرق وهم في سن مبكرة، فلا هم يستطيعون أن يجدوا الأعمال التي تناسبهم ولا هم من ثم قادرون على مواصلة تعلمهم في المدارس الثانوية المهنية، نظراً لأن قوانين التعليم في معظم الدول العربية تعطي الأسبقية لخريجي المدارس المتوسطة العامة في الالتحاق بالمدارس الثانوية المختلفة. ومن ثم تفتح لهم أبواب المدارس الثانوية العامة أو الصناعية أو الزراعية أو التجارية أو معاهد إعداد المعلمين، في حين أن خريجي المدارس المتوسطة المهنية يجدون جميع الأبواب تكاد تكون مقفلة في وجوههم.

فإذا أرادوا الالتحاق بعمل من الأعمال وجدوا قوانين العمل لا تسمح لهم بالاشتغال بكثير من المهن قبل سن الثامنة عشرة. وإن هم رغبوا في متابعة التعلم في

المدارس الثانوية الفنية وجدوا أن ذلك يكاد يكون مستحيلاً بسبب العقبات الكثيرة التي وضعتها شروط القبول أمامهم، من مثل اشتراط الحصول على درجات عالية في بعض المواد التحريرية، وتحديد نسبة المقبولين بهذه المدارس من خريجي المدارس المتوسطة الفنية... مما يُضيِّق أمامهم فرص القبول بالتعليم الثانوي الفني.

وهكذا، منذ حوالي منتصف الستينات، اتجه معظم البلدان العربية نحو الأخذ بنظام واحد، يجعل من المرحلة المتوسطة مرحلة مشتركة بين جميع التلاميذ، أي يجعل التعليم فيها تعلياً عاماً ليس فيه أي تنويع. ومن ثم بدأت المدارس الفنية والمهنية تخضع لعملية التصفية، وتأخذ طريقها إلى الزوال محكوماً عليها بالفشل والإخفاق بغير أن تتاح لها الفرصة للدفاع عن نفسها بل ومن غير محاكمة عادلة يجري فيها تمحيص الظروف والأحوال التي كانت تحيط بهذه المدارس المتوسطة.

ولم تخل، مع ذلك، حيثيات الحكم الذي صدر بتصفية المدارس المتوسطة من جملة من المسوغات وجد فيها مفكرو العرب ومربو الأجيال ما يريح ضمائرهم بين يدي ذلك الحكم، ويوجز بعضهم هذه المسوغات كما يلي:

١) الاتجاه العالمي والعربي إلى مد التعليم العام أطول مدة ممكنة بل إلى جعل السنوات التسع الأولى سنوات تعليم إلزامي. وقد أخذت بعض الدول العربية فعلاً بهذا الموقف الأخير، فجعلت مدة التعليم الإلزامي تسع سنوات تشمل المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة (الأردن وسورية).

٢) فشل التجربة الماضية في بعض البلدان العربية، تجرِّبة إقامة تعليم فني ومهني في هذه المرحلة الأولى من التعليم الثانوي، لأسباب عديدة لا مجال لذكرها، أهمها صغر أعمار خريجي هذا التعليم الفني والمهني عند تخرجهم وعدم إقبال أرباب العمل بالتالي على تشغيلهم.

٣) الاتجاه نحو الأخذ بمبدأ أقرته التجربة العالمية، هو مبدأ جعل السنوات الأولى من التعليم الثانوي سنوات ملاحظة وكشف عن القابليات وتوجيه بالتالي، بالإضافة إلى كونها مرحلة تعليمية لها أهدافها الخاصة.

٤) الصعوبات العملية والمالية والفنية التي تواجهها وإقامة هذا النوع من التعليم الفني والمهني في هذه المرحلة، ولا سيما فيما يتعلق بتوفير الأساتذة اللازمين والمعامل والمختبرات والأجهزة الضرورية.

٥) الاعتبارات التربوية التي ترى من الضروري تزويد الطلاب، على اختلاف تخصصاتهم، بزادٍ كاف من الثقافة العامة وأساسيات العلوم الضرورية مما لا يتيسر في حال انصراف التلاميذ إلى التعليم الفني والمهني بعد التعليم الابتدائي مباشرة.

ونرى لزاماً علينا في هذه المناسبة أن نورد بعض الملاحظات على هذه المسوغات:

أولا: إن الاتجاه نحو مد التعليم العام أطول مدة ممكنة لا يعني، ولا يمكن أن يعني، التضحية بمرحلة من مراحل التعليم، كالتعليم المتوسط، تعتبر من أهم المراحل ومن أكثرها تأثيراً في تشكيل صورة المجتمع المستقبلية.

إن الإلزام التعليمي شيء، وجعل هذا التعليم مناسباً لأحوال المتعلمين والخصائص المميّزة لهم في مرحلة العمر التي يمرون بها، شيء آخر.

وتتبدى هذه الحقيقة أشد وضوحاً إذا نحن تذكرنا أن الدول العربية في معظمها ما تزال حتى اليوم لم تتمكن من نشر التعليم الابتدائي وتعميمه.

ومن التناقض الفاضح مع الواقع أن نحاول التذرع بالاتجاه نحو مد فترة الإلزام لتستغرق تسع سنين من عمر أجيالنا الناشئة بغية التضحية بهوية التعليم المتوسط وطابعه المميز، ونحن ما زلنا عاجزين عن تعميم الإلزام الابتدائي بسنواته الست. إن حقيقة أن عدداً كبيراً من الأطفال العرب لا يتابعون تعليمهم بعد المرحلة المتوسطة من التعليم تفرض علينا أن نوجه كل العناية الممكنة وأن نبذل كل الوسع، لهذا التعليم المتوسط بغية إعدادهم أحسن ما يمكن الإعداد بما يجعلهم أهلاً للإسهام في تنمية مجتمعهم وتطويره. وللذكرى والتذكير فقط نشير إلى أن نسبة الشباب العرب ممن أعمارهم دون الرابعة والعشرين بلغت في العام ١٩٦٨ حوالي أربعة وستين في المائة (٦٤٪) من عدد السكان. كما بلغت نسبة الملتحقين بالمرحلتين المتوسطة والثانوية معاً في

البلاد العربية في العام المذكور خمسة وعشرين بالمائة (٢٥٪) ممن هم في سن الدراسة بهاتين المرحلتين.

ثانياً: إن فشل تجربة بعض البلدان العربية في إقامة تعليم فني ومهني في المرحلة المتوسطة لأسباب، أهمها صغر أعمار خريجي هذا التعليم الفني والمهني عند تخرجهم، لا ينهض دليلاً على عدم جدوى هذا التعليم. إن فشل هذه التجربة في بعض البلدان العربية لا يعني قطعاً فشلها في بلدان عربية أخرى. بل إن الحكم على فشلها غير مستند في رأينا إلى حقائق واقعية وأدلة علمية موضوعية بقدر ما هو مبني على اجتهادات شخصية وملاحظات ذاتية. إن قبولنا بالحكم بفشل هذه التجربة يعني أن جزءاً كبيراً من خطط التنمية قد تعطّل أو أنه - في أحسن الأحوال - نُفّذ تنفيذاً سيئاً.

أما فيما يتعلق بالتعلّل بصغر أعمار الخريجين وعدم إقبال أرباب العمل على تشغيلهم، فيكفي لأحدنا أن يمرَّ في جولة سريعة على المناطق الصناعية في بعض البلدان العربية ويلقي نظرة إلى أولئك العمال الأحداث الذين ما يزال بعضهم في سن الإلزام بسنواته الست فحسب، ليدرك كَمْ هو متحيّز القول إن أرباب العمل لا يقبلون على تشغيلهم. ولعلّ بعض من أُتيحت له فرصة الاطلاع على خفايا قوانين الإلزام في بعض البلدان الأوربية يعرف، مثلا، أن من يقف معارضاً في رفع سن الإلزام المدرسي فيها هم مع الأسف «أرباب العمل» ولا سيما من يعمل منهم في ميدان المهن المتوسطة والدنيا.

ثالثاً: إن القول إن من مُسوِّغات تصفية المدارس المتوسطة المهنية الاتجاه نحو الأخذ بما أقرّته التجربة العالمية من جعل السنوات الأولى من التعليم الثانوي سنوات ملاحظة وكشف عن القابليات وتوجيه بالتالي بالإضافة إلى كونها مرحلة تعليمية لها أهدافها الخاصة، لا يمكن التسليم به. إذ أصبح معروفاً إلى حدّ البداهة أن التزوُّد بالثقافة المهنية غدا عنصراً أساسياً من عناصر التربية والتعليم في هذا العصر. وأن استقراء الاتجاهات الجديدة في الوطن العربي يشير بوضوح تام إلى أن الثقافة المهنية

أصبحت هدفاً قومياً تفرض وجوده ظروف الحياة الجديدة التي تحيط بوطننا العربي.

رابعاً: إن الكلام عن الصعوبات العملية والمالية والفنية التي تواجهها إقامة هذا النوع من التعليم الفني والمهني في المرحلة المتوسطة صحيح وحق. ولكن ألم يحن الوقت بعد لتركيز الجهود المكثفة عن طريق التخطيط المنظم الذي يهدف إلى توفير الإمكانات والظروف اللازمة لإرساء قاعدة مهنية في عصر أهم ما يميّزه التسابق الصناعي بين الأمم؟ إن خسارة الوطن العربي من جراء عدم وجود هذا النوع من التعليم تفوق أضعافاً مضاعفة نفقات المعامل والمختبرات والأجهزة اللازمة لهذا النوع من التعليم. فالخسارة هنا مادية يمكن تعويضها على المدى القريب أو البعيد، أما هناك فالخسارة تتعلق بالقوى البشرية والأيدي العاملة التي عليها تتعلق آمال العرب في وضع الأسس الوطنية لقيام صناعة عربية.

خامساً: وأخيراً، وليس آخراً، فإن التعلّل بالاعتبارات التربوية التي تؤكد ضرورة تزويد التلاميذ، على اختلاف تخصصاتهم، بقدر كاف من الثقافة العامة وأساسيات العلوم، لا ينبغي أن ينسينا الحقيقة التي طالما أغفلناها في تعليمنا العربي، ألا وهي وجوب قيام الترابط الطبيعي بين الفكرة والعمل، بين النظرية والتطبيق... إن كل المربين يصرّون دوماً على تجسيد هذه الحقيقة في كتبهم ومؤلفاتهم ومحاضراتهم، وما زلنا ننتظر التطبيق العملي لهذه المفاهيم النظرية في ميدان التربية العربية.

تلك بإيجاز بعض الملاحظات التي يمكن بسطها بين يدي الواقع الذي آلت إليه المدارس المتوسطة في الوطن العربي. وإن كان ثمة ملاحظة أخيرة يمكن أن تضاف في هذا المجال، فهي أن حداثة عهد الأقطار العربية بالتعليم المتوسط كانت من العوامل الهامة في المشكلات الكثيرة التي واجهتها هذه الأقطار في هذه المرحلة. ونحن على ثقة من أن مرحلة التعليم المتوسط سوف تبقى مجالا للفحص والاختبار والتقويم والتطوير حتى تتمكن البلدان العربية من الوصول إلى أنسب الصيغ الملائمة من هذا التعليم للوطن العربي.

ظهور ثنائية جديدة في التعليم المتوسط العربي

إن تصفية المدارس المتوسطة الفنية والمهنية لم تقض قضاء مبرماً على الأمل الذي يراود المربين والمفكرين العرب في البحث عن صيغة لهذه المرحلة المتوسطة تناسب الأوضاع السائدة في البلدان العربية من جهة، وتسهم، من جهة أخرى، في إرساء قاعدة سليمة للتعليم العربي في مرحلته المتوسطة.

ففي وقت معاصر تقريباً لحركة التصفية التي خضعت لها المدارس المتوسطة الفنية والمهنية، بدأ يسود بعض الأوساط التربوية في عدد من البلدان العربية اتجاه يرى أن المدرسة المتوسطة «الموحّدة» هي الشكل الأنسب لهذه المرحلة من التعليم. وأن هذه المدرسة المتوسطة يجب أن تكون بحيث تشتمل برامجها على قدر «موحّد» من المواد الثقافية - الثقافة العامة - إلى جانب تخصيص نسبة من الخطة الدراسية لبقية الدراسات العملية والثقافة المهنية التي تتنوَّع وفقاً للظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تسود في البيئة المحلية.

وآتى هذا الاتجاه أكُله بظهور المدرسة الإعدادية الحديثة في جمهورية مصر العربية ابتداء من العام الدراسي ١٩٦٤/٦٣م، وبظهور المدرسة المتوسطة الحديثة في المملكة العربية السعودية في العام الدراسي ١٣٨٨/٨٧ هـ (١٩٦٨/٦٧م). ففي جمهورية مصر العربية تردد رأي مفاده أن توحيد المرحلة المتوسطة سيكون خطوة في سبيل مدّ فترة الإلزام التعليمي ليشمل التعليم المتوسط بعد تحقيق إلزام التعليم الابتدائي، على أساس أن هذه المرحلة المتوسطة، ولو أنها مرحلة مستقلة بذاتها إلا أنها، تعتبر امتداداً طبيعياً للتعليم الابتدائي.

ونشطت، على أثر ذلك، الدراسات الشاملة التي تناولت المرحلة المتوسطة بغرض تقويمها والوقوف على نواحي القصور فيها. ودارت المناقشات والآراء حول السياسة اللازمة لعلاج مشكلات هذه المرحلة، ولاسيا ما تعلّق منها بتوحيد الدراسة فيها بدلا من تنويعها. ونجم عن ذلك كلّه تقديم مشروع بتوحيد التعليم في المرحلة المتوسطة إلى

هيئة التخطيط العليا في وزارة التربية. وبالاستناد إلى هذا المشروع بدىء بتحويل برامج المدارس الإعدادية التجارية والعملية إلى نوع من المدرسة الإعدادية الحديثة، وجُمِّدت المدارس الإعدادية الزراعية والصناعية تمهيداً لتصفيتها. وقد عُدِّلت خطط الدراسة في جميع هذه المدارس الإعدادية بحيث تشمل المواد الثقافية والعلمية المقررة في المدارس الإعدادية العامة بواقع ثلاثاً وثلاثين حصة في الأسبوع، مضافاً إليها ست حصص للمجالات العملية.

أما في المملكة العربية السعودية، فقد أُحدثت المدرسة المتوسطة الحديثة إحداثاً، ولم تحوّل، كما تمّ ذلك في جمهورية مصر العربية، تحويلا من مؤسسات تعليمية قائمة (مدارس ابتدائية راقية، مدارس إعدادية عملية، مدارس إعدادية مهنية وفنية: زراعية وصناعية وتجارية) سبق أن حكم عليها بالفشل في أداء مهمتها. ففي ١٢/٣/١٣٨٨ هـ ، صدر القرار الوزاري ذو الرقم ٣٠/٢/١/١٧٥٦/١٨، الذي نصّ على ما يلي:

١ - تستهدف السياسة التعليمية بعيدة المدى لوزارة المعارف إدخال مادة الثقافة المهنية والتطبيق العملي في مدارس المرحلة المتوسطة العامة.

٢ - المباشرة في افتتاح أربع مدارس في كلّ من (جدة - المدينة المنورة - الرياض - الهفوف) وذلك ابتداء من مستهلّ العام الدراسي ١٣٨٩/٨٨ هـ ، يطلق عليها اسم «المدارس المتوسطة الحديثة».

٣ - يختار طلاب المدرسة المتوسطة الحديثة من حملة الشهادة الابتدائية وفق الشروط الخاصة التي توضع لذلك.

٤ - يعقد في نهاية العام الدراسي الثالث امتحان عام لجميع الطلاب المنتظمين في الصف الثالث ويمنح الناجحون «شهادة الكفاءة المتوسطة الحديثة» والتي تعادل شهادة الكفاءة العامة.

٥ - يختار من بين الحاصلين على شهادة الكفاءة المتوسطة الحديثة الطلاب المؤهلون

لمتابعة دراستهم في المعاهد الفنية والمدارس المهنية الثانوية.

أما الذين لا يثبت أن لديهم ميولا فنية أو مهنية فيوجهون إلى أنواع التعليم الأخرى في المرحلة الثانوية.

وقد بني هذا القرار على مجموعة من الاعتبارات، كالسياسة التعليمية المنبثقة من واقع المملكة في مختلف القطاعات الصناعية والزراعية والتجارية والعمرانية، والحاجة إلى إعداد الطاقات البشرية والقوى العاملة من مختلف الاختصاصات والمستويات للعمل في المشاريع المتعددة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية.

كما بني هذا القرار أيضاً على اعتبارات تربوية، كضرورة الكشف عن مواهب التلاميذ وميولهم، وتحديد مقدرتهم الجسمية، وقدراتهم العقلية، وإتاحة الفرص الكاملة أمامهم بُغية إعدادهم ليكونوا أعضاء فعالين في المجتمع.

وتضمّنت الخطة الدراسية لهذه المدارس المتوسطة الحديثة مجموعة من المواد الثقافية والعلمية بلغ مجموع حصصها ثمانية وعشرين حصة أسبوعية، بالإضافة إلى عشر حصص للثقافة المهنية والتطبيق العملي.

وعلى الرغم من الآمال الكبيرة التي تعلقت بنجاح هذا النوع من المدارس المتوسطة، ورغم جميع الجهود التي بذلت في سبيل تشجيع هذا النوع من التعليم، فإن المدرسة المتوسطة الحديثة ما تزال قليلة العدد، قليلة التلاميذ. إذ ما يزال تدفق التلاميذ يتجه نحو المدارس المتوسطة العامة. أما الإقبال على المدارس المتوسطة الحديثة فما يزال غير مرض، بل يميل عدد المنتسبين إلى هذه المدارس إلى التناقض. ويرجع السبب في ذلك بالدرجة الأولى إلى كون المدرسة المتوسطة العامة ما تزال تعتبر الطريق الطبيعي المؤدّي إلى التعليم الثانوي العام، الذي ينتهي بدوره إلى كليات الجامعات ومعاهد التعليم العالي.

ومن الأسباب الهامة في عدم تطوّر المدارس المتوسطة الحديثة أيضاً، الازدواجية في الإشراف عليها بين الإدارة العامة للتعليم والإدارة العامة للتعليم الفني. وفي

استقصاء ميداني، قام به بعض طلاب كلية التربية بجامعة الرياض بإشراف كاتب هذه السطور، تبين أن من الأسباب التي أدّت إلى عرقلة تطور المدارس المتوسطة الحديثة ندرة « الموجهين الفنيين القادرين على المتابعة الدقيقة وإعطاء التوجيهات السليمة من أجل النهوض بهذه المدارس وتطويرها ».

وهكذا، بدلاً من أن تتطور المدرسة المتوسطة الحديثة لتصبح الأساس الراسخ لتنظيم جديد للتعليم في مرحلته المتوسطة، بما يناسب مرحلة التطور التي تمر بها البلدان العربية على وجه العموم، والمملكة العربية السعودية ودول الخليج العربي على وجه الخصوص، فإنها، في الواقع، قد أسهمت في إيجاد ثنائية جديدة في التعليم المتوسط، تلك الثنائية التي تمثّلت في وجود مدرسة متوسطة للتعليم العام يتهافت عليها التلاميذ، ومدرسة متوسطة حديثة روادها، على قلتهم، من ذوي الحظوظ العاثرة.

اقتراح صيغة جديدة للمدرسة المتوسطة

التربية العربية والتعليم العربي اليوم يقفان على مفترق الطرق. وأن جميع المحاولات التي جرت حيناً بعد حين بغية إصلاح خلل النظم التربوية العربية وتطوير التعلم العربي لم تنجح مع الأسف حتى الآن. والسبب الرئيسي - في رأينا - يرجع بالدرجة الأولى إلى أن أكثر هذه المحاولات لم يُبن على دراسات موضوعية لواقعنا العربي تتناول جميع النواحي النفسية والاجتماعية والاقتصادية والتاريخية لهذا الواقع. وقد لا نغالي إن قلنا إن بعض هذه المحاولات قد بني على الارتجال والتقليد ومحاكاة ما يجري في مجتمعات متقدمة عنّا في طريق التقدم والرقي. خذ لذلك مثلا، مدّ فترة الإلزام المدرسي لكي تستغرق المرحلة الثانوية بأكملها. لقد غاب عن بال المنادين بمدّ فترة الإلزام هذه أن معظم الدول العربية ما تزال عاجزة عن تعميم التعليم الابتدائي وجعله يستغرق جميع الأطفال العرب الذين هم في سن المرحلة الابتدائية، كما غاب عن بالهم أن عدد تلاميذ التعليم الابتدائي في الأقطار العربية لا يزيد على ٥٣,٣٠٪ من مجموع الأطفال العرب الذين تتراوح أعمارهم بين السادسة والحادية عشرة، على حين أن نسبة

تلاميذ التعليم الابتدائي في الدول التي يريدون منا أن نتشبه بها (كالاتحاد السوفيتي والولايات المتحدة الأمريكية) تبلغ المائة في المائة ١٠٠٪ أو تكاد.

ينبغي أن يكون واضحاً تمام الوضوح أن أية محاولة لمدّ فترة الإلزام لتستغرق التعليم المتوسط سوف يكون نصيبها الفشل قبل تحقيق هذا الإلزام في حقل التعليم الابتدائي. صحيح أن عدد التلاميذ المسجلين في التعليم الابتدائي في بلدان الوطن العربي قد ارتفع بنسبة مشجعة (نسبة سنوية عامة قدرها ٩٪-٨,٥٪ للبنين و١٠٪ للبنات) بين عامي ١٩٦٠-١٩٦٦م وهي ما تزال ترتفع عاماً بعد عام. إلا أن هذا لا ينفي صواب الحكم القائل بأن كل تطوّر في بلدان العالم العربي لن يكون له جدوى ما لم يتمّ نشر التعليم الإبتدائي وتعميمه على جميع من هم في سن هذا التعليم.

يضاف إلى ذلك أن مناهجنا الدراسية ما تزال في الأغلب الأعم نظرية في الشكل والمضمون. وتدل بعض الدراسات التي أجريت في هذا المجال على أن مجموع المواد النظرية في مناهج التعليم الإبتدائي يستغرق خمساً وأربعين بالمائة (٤٥٪) من عدد ساعات التعليم الأسبوعية، في الوقت الذي لا يزيد فيه عدد الساعات المخصصة للمواد العلمية كلها على أربعة وعشرين بالمائة (٢٤٪) من مجموع الساعات الأسبوعية. ومعنى هذا أن التعليم العربي بمجمله سوف يبقى نظرياً إلى ما شاء الله، حتى يتمّ تغيير جذري في مناهج التعليم عامة، ومناهج التعليم الإبتدائي على وجه الخصوص لأنه المصدر الذي يُستقى منه التعليم العربي برمته.

وهل نغالي إن قلنا إن التعليم العربي - في جميع مراحله - لمَّا يُفصَّل بعد على قدر أبعاد التركيب المهني؟ وما لم يصبح التعليم المهني قائماً على الاحتياجات الحقيقية للمجتمع العربي، فإنه سوف يبقى اقتباساً وتقليداً أكثر منه أصيلا أصلياً. إن اختلال التوازن في التعليم العربي لن يقضي عليه إلا تعليم يحقق التوازن بين عدد الاختصاصيين وحاجات العمالة في القطاعات الاقتصادية المختلفة - هذا إذا أريد فعلا لخطط التنمية أن تؤتي أُكلها، وإذا أريد تأمين المتخرجين من مدارس التعليم العام ضدّ البطالة على مختلف أشكالها وصورها.

إن جملة الصعوبات التي تعاني منها البلدان العربية في محاولتها تحقيق التوسع الاقتصادي والتنمية الاجتماعية أظهرت بوضوح تام أن تفضيل التعليم الأكاديمي على التعليم المهني والتكنولوجي، في ظلّ سياسة تعليم الشباب العرب لم تسفر عن نتائج مشجعة. وثمة - كما جاء في التقرير المجمل لاستراتيجية تطوير التربية العربية - شواهد كثيرة تشير إلى أن نواحي النقص الخطيرة في التكنولوجيا المشاهدة في عدد كبير من البلدان العربية لا تجعلها عاجزة عن تنفيذ مشروعات التصنيع التي بدأت بها وحسب، بل تعوقها أيضاً من صيانة الأجهزة والمعدات التي تحصل عليها ما لم تستعن باليد العاملة الأجنبية.

ولقد جاء أيضاً في التقرير المجمل لاستراتيجية تطوير التربية العربية أن «نقل التكنولوجيا الحديثة إلى الأرض العربية واستثمارها في النهوض بمستوى العمل والإنتاج والحياة العامة لا يمكن أن ينجح باستيراد الآلات والأجهزة والمعدات الحديثة فقط، وإنما يتطلب في المرتبة الأولى تنمية الموارد البشرية الفنية المدربة والواعية والقادرة على استيعاب هذه التكنولوجيا وأصولها وطرق استثمارها وتكييفها لحاجات التنمية العربية».

ويكفي هنا أن نضيف إلى هذا أننا نرى أن ثمة فرقاً كبيراً، وكبيراً جداً، بين الثقافة التكنولوجية العامة، وبين التعليم التكنولوجي - كما هو قائم في البلاد المتقدمة، وكما يجب أن يكون في بلادنا العربية. وهو ما نراه قد أصبح من الضرورة الملحة أن يدخل مدارسنا العربية ومناهجها الدراسية، بغية تكوين وإعداد الإنسان العربي «المنتج» للتكنولوجيا، بدلا من أن يبقى كما هو حتى الآن «مستهلكاً» لها، مهما ارتفع مستوى استهلاكه لها.

إننا دوماً من المنادين «بمكننة» التربية العربية، إن صحّ التعبير. ونعني بذلك أن التعليم العربي لا ينبغي أن يكون سوقاً لتصريف المنتجات التكنولوجية بل يجب أن يكون مجالا فعالا لتهيئة العاملين في «تصنيع التكنولوجيا» التي تلائم مجتمعاتنا العربية وتسد متطلبات تطوراتنا الحالية والمستقبلية.

ومن البديهي أن إعادة التوازن كما ينبغي إلى تعليم نظري متضخم على حساب تعليم مهني وفني هزيل، لن يكون ممكناً ما لم تدخل تغييرات جذرية على مناهج التعليم الثانوي. وأن إصلاح مناهج التعليم الثانوي متوقف على تحسين مناهج المدرسة المتوسطة.

لقد بدأت الصورة تتضح لنا. إن الصيغة التي نقترحها للمدرسة المتوسطة لا تخرج عن التصور التالي:

١ - مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات.

٢ - تضم التلاميذ بين سن الثالثة عشر والخامسة عشر.

٣ - تقوم مناهجها وطرائق التدريس فيها على ميول التلاميذ وقدراتهم ومواهبهم.

وهذا يعني أن المدرسة المتوسطة ينبغي أن تكون مرحلة تعليم عام مشترك، وفي الوقت نفسه مرحلة ملاحظة للقدرات والقابليات وكشف لها. ليس فقط من أجل توجيه التلاميذ الذين يتابعون دراستهم في المرحلة الثانوية، بل وأيضاً من أجل إعداد من تقف بهم ظروفهم عن متابعة الدراسة لشق طريقهم في الحياة مستعينين بما زودتهم به المدرسة من مهارات حرفية وأعمال مهنية.

إن التنوع الذي ينبغي أن يسود هذه المدرسة المتوسطة ليس الغرض منه الاقتصار على بعض «أنواع النشاط المدرسي» و«الأعمال اليدوية» التي لا طائل من ورائها، بل القصد منه سبر قابليات التلاميذ وتشجيعهم على إظهار ما لديهم من قدرات ومواهب سوف تكون سنداً لهم في حياتهم المقبلة.

إن كل ما سبق لن يؤدي إلى نتيجة حسنة إن بقيت طرائق التدريس على ما هي عليه من جمود وتخلف. ومعنى هذا أن إدخال كل الطرائق الجديدة في التعليم والاستعانة بالوسائل المعينة الحديثة، واستغلال ما يسمى «تكنولوجيا التعليم» إلى أقصى ما يمكن، كل ذلك شرط ضروري لتحقيق الفوائد المرجوة من التعليم المتوسط في صورته الجديدة.

إن تحقيق المدرسة المتوسطة حسب التصور الجديد لن يكون سهلا. فالبنى التربوية القائمة غالباً ما تكون عائقاً أمام التجديد التربوي. وليس لنا من أمل في هذا المجال إلا في الدول العربية التي لديها الإمكانات المتنوعة التي تساعد على إنجاح هذا النوع من التعليم المتوسط، ولديها القدرة على تنفيذ التجديد في بنى التعليم القائمة بما يجعلها مناسبة للتطور المنشود، فتغدو هذه الدول بذلك رائدة الوطن العربي في إرساء قواعد سليمة لتربية عربية جديدة تستطيع تكوين الإنسان العربي الحديث الذي أصبحت حاجتنا إليه ماسة لأن بقاءنا يتوقف عليه.

المراجع والمصادر

المراجع العربية

التيتي، محمد حسن: «المدرسة، لماذا فشلت؟ ومن المسؤول عن فشلها؟ **مجلة «العربي»** العدد ٢٠٦، يناير (كانون ثاني) ١٩٧٦م، ص ٨٢-٨٦.

حافظ، محمد علي: «**تطوير السياسة التعليمية في المجتمع العربي**»، دار الكشاف، بيروت ١٩٦٧م.

سليمان، منير عطا الله ورشدي لبيب ومحمود عبد الرزاق شفشق: «**تاريخ ونظام التعليم في جمهورية مصر العربية**»، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة ١٩٧٣م (الطبعة الثالثة).

الشبلي، إبراهيم مهدي: «المدرسة الشاملة»، **مجلة «العربي»** العدد ١٨٨، يوليو (تموز) ١٩٧٤، ص ٣٨-٤٣.

صبيح، نبيل أحمد عامر: «**التعليم الثانوي في البلاد العربية**»، الهيئة المصرية للتأليف والنشر، القاهرة، ١٩٧١م.

صليبا، جميل: «للتربية وظيفتان»، **مجلة «العربي»** العدد ١٩٧، ابريل (نيسان) ١٩٧٥م، ص ٢٨-٣١.

ـــــــــ: «التعليم في البلاد العربية» **مجلة «العربي»** العدد ١٤٧، فبراير (شباط) ١٩٧١م ص ٣٠ - ٣٥.

ـــــــــ: «**مستقبل التربية في العالم العربي**»، مكتبة الفكر الجامعي، بيروت ١٩٦٧م (الطبعة الثانية).

عاقل، فاخر: «دور المدرسة في تغيير المجتمع العربي»، **مجلة «العربي»** العدد ١٤٨ مارس (آذار) ١٩٧١م، ص ٩٩-١٠٣.

ـــــــــ: «المدرسة الحديثة»، **مجلة «العربي»** العدد ١٦٦ سبتمبر (أيلول) ١٩٧٢م، ص ٢٩-٣٣.

طه، حسن جميل ويوسف عبد المعطي: «**تعلم لتكون**»: عالم التربية اليوم وغداً - عرض لتقرير اللجنة الدولية لليونسكو حول تطوير التربية في العالم العربي، مكتبة الفلاح، الكويت ١٩٧٩م

عبد الدايم، عبد الله: «**التربية في البلاد العربية حاضرها ومشكلاتها**»، دار العلم للملايين، بيروت ١٩٧٤م.

ـــــــــ: «**الثورة التكنولوجية في التربية العربية**»، دار العلم للملايين، بيروت ١٩٧٤م.

مجاور، محمد علي وفتحي الديب: «**المنهج المدرسي**»، دار القلم، الكويت ١٩٧٧م.

مصلح، أحمد منير: «**التربية وطرائق التدريس**»، الجمهورية العربية السورية - وزارة التربية - مديرية المطبوعات والكتب المدرسية - دمشق ١٩٧١م.

ـــــــــ: «**نظم التعليم في المملكة العربية السعودية والوطن العربي**»، مطبوعات جامعة الرياض ٨ (تربية ١)، الرياض ١٩٧٤م.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - إدارة التربية: «**مشروع التقرير النهائي لاجتماع وكلاء وزارات التربية والتعليم العرب لمناقشة وسائل تنفيذ استراتيجية تطوير التربية العربية**»، الرياض ٢٨ صفر - ٣ ربيع أول ١٣٩٩ هـ (تقارير الدول العربية).

ـــــــــ: لجنة وضع استراتيجية تطوير التربية في البلاد العربية: «**التقرير المجمل - أكتوبر (تشرين أول) ١٩٧٧م**»، الطبعة الأولى ١٩٧٩م.

وزارة المعارف (المملكة العربية السعودية): «**التنظيم الداخلي لمدارس المرحلتين المتوسطة والثانوية للبنين**»، الرياض.

ـــــــــ: «**المدارس المتوسطة الحديثة، والخطة الدراسية في المدارس المتوسطة الحديثة ابتداء من العام الدراسي ١٣٨٨/١٣٨٩هـ**»، القرار الوزاري ذو الرقم ١٨/١٧٥٦/١/٢/٣٠ والتاريخ ١٣٨٨/٣/١٢ هـ.

المراجع الأجنبية

Alexander, William M., *The Growing Need for Middle School Evaluation.* Paper Presented at the Annual Meeting of the American Research Association, 1974, 6PP (ED 090 311).

The Middle School Movement, Theory into Practice, 7 (June 1968).

The New School in the Middle, Phi Delta Kapan, 50 (February 1969).

Burrows John., *The Middle School: High Road or Dead End?* The Woburn press, London, 1978.

Educational Research Service Inc., *Summary of Research on Middle Schools.* Arlington, Virginia: E.R.S., 1975.

Howe, Leland W. and Mary Martha Howe, *Personalizing Education.* Hart Publishing Company Inc., New York City, 1974.

Kohul, Sylvester, Jr., *The Middle School: A Bridge between Elementary and Secondary Schools.* National Education Association, Washington, 1976.

Kindred, Leslie W., *The Middle School Curriculum.* Allyn and Bacon, Inc. Boston, 1976.

Lounsbury, John H. and Gordon E.Vars, *Curriculum for the Middle School Years.* New York, Harpert & Row, 1978.

Neagley, Roeel. and Dean Evans, *Handbook for Effective Curriculum Development.* Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersy, 1967.

Van Til, William, *The Crucial Issues in Secondary Education Today.* The Seventy-Fifth yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, Kimbark Avenue, Chicago Illinois, 1976.

Middle School in the Arab World between Theory and Practice

Dr. Ahmed Mounir Mosleh

Associate Professor. College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

This paper is based on a study of the Middle School in the Arab World. It discusses theoretical backgrounds which have brougt the Middle School into existence both in other countries and in the Arab World. Reasons and factors underlying the Middle School emergemce in the Arab World have been discussed at length. A brief overview has been thrown upon new developments which have taken place during the last fifty years.

In the light of some guiding principles, the Middle School in the Arab World has been examined in order to find out a form of organization that looked most suitable to the conditions and realities surrounding Arab World countries today. A brief account has also been made concerning new development and new emerging trends in the field of Middle School Education in contemporary Arab World. Special attention has been devoted to some new pressing problems aroused by recent developments.

A new form of an Arab Middle School that takes into account actual realities in the Arab World as well as Arab aspirations has been suggested.

دراسات: مجلة كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، م ٤ ، ص ص ٨٥-٩٥ (١٩٨٢)

العلاقة بين التحصيل الدراسي للطالب في المرحلة الثانوية العامة وتحصيله الدراسي في المرحلة الجامعية الأولى

الدكتور محمد علي الملق

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، ووكيل عمادة شؤون القبول والتسجيل، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

يناقش هذا البحث الأساليب المختلفة لاختيار الجامعة لطلابها من بين خريجي المرحلة الثانوية، وكيف أن الأسلوب المتبع حالياً بحكم الضرورة هو الاعتماد على درجات الطلاب عند إتمام المرحلة الثانوية من التعليم. وقد درس البحث الحالي العلاقة بين المتغيرين باستخدام معامل الارتباط فتبين أنه ٠,٢٨ وأنه ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ وبذلك فقد انتهى البحث إلى سلامة الاعتماد على التحصيل الدراسي للطالب في المرحلة الثانوية كأساس للتنبؤ بمدى احتمال نجاحه في المرحلة الجامعية. كذلك ناقش البحث التفاوت بين كليات الجامعة المختلفة من حيث هذه العلاقة وأورد عدة تفسيرات مختلفة محتملة لهذا التفاوت.

وانتهى البحث آخر الأمر إلى توصية بمتابعة الدراسة سعياً وراء علاقة أكثر تفصيلا.

تقديم

تخرج المدارس الثانوية في نهاية كل عام دراسي أعداداً من الطلاب ينتظمون في الكليات الجامعية على اختلاف تخصصاتها. ولكن هؤلاء الطلاب يتوزعون على تلك الكليات على غير أساس من التوجيه التربوي المتخصص الذي يعين الطلاب على معرفة قدراتهم العقلية الخاصة وميولهم التربوية والمهنية، ويبصرهم بما يمكن أن يتجهوا إليه من تخصصات دراسية ومهنية. ومن المعلوم أن من شأن التوجيه التربوي أن يحقق السعادة للفرد، والشعور بالنجاح، والرضا عن العمل، والاطمئنان إلى نصيبه من الحياة.

ومما يؤسف له أن عملية التوجيه التربوي لا يزال من غير الميسور الأخذ بها لما تتطلبه من وقت وجهد وأعدادٍ كبيرة من المختصين بالتوجيه التربوي ومن دراسات علمية متخصصة في هذا المجال. لذلك لا تجد الجامعات أساساً تستند إليه في اختيار طلابها، ثم في توزيعهم على كلياتهم المختلفة إلا بحسب الأساليب التالية:

١ - عقد المقابلات الشخصية لكل الطلاب المتقدمين للإلتحاق بالجامعة، ومن المعلوم أن هذا أمر غير ميسور.

٢ - عقد الامتحانات التحريرية للطلاب المتقدمين للإختيار من بينهم ثم لتوزيعهم على التخصصات الدراسية المختلفة. وهذه عملية شاقة، كما أن هذه الإمتحانات لا بد وأن يتوفر فيها كل ما ينبغي لأدوات التنبؤ من صدق وثبات ونحو ذلك.

٣ - استخدام درجات الطلاب في امتحان شهادة الثانوية العامة على أساس أن لها قيمة تنبؤية لا بأس بها.

وأكثر الأسس السابقة استخداماً في بلادنا العربية بعامة، وفي المملكة العربية بخاصة، هو الأساس الثالث ولعل الأخذ بهذا الأساس لا يستند إلى حجة منطقية أو برهان علمي بقدر ما يستند إلى ضرورات عملية.

جملة القول إذن، إن الجامعات قد درجت على الإكتفاء بدرجات الطلاب في

شهادة الثانوية العامة بوصفها مؤشراً لقدرات الطلاب العقلية الخاصة وميولهم التربوية والمهنية.

ومن البديهي، أن مثل هذا الإجراء ينطوي على فرضية ضمنية مؤداها أنه كلما تحسن المستوى التحصيلي للطالب في مرحلة الثانوية العامة تحسن مستواه التحصيلي في المرحلة الجامعية، والعكس بالعكس. لكن هذه الفرضية لم تتعرض للتمحيص والاختبار إلى الآن في الجامعات السعودية.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية قد نجد دراسات تنصب على الكشف عن علاقة الارتباط التي تكون بين تحصيل الطالب في مرحلة التعليم الثانوي وتحصيله الدراسي في المرحلة الجامعية. كذلك نجد أنه بسبب التضخم الذي لوحظ أخيراً في درجات الطلاب في شهادة الثانوية العامة (*Grade Inflation*) نتيجة لتساهل بعض المدرسين في عملية تقويم مستويات الطلاب، بدأت السلطات المسؤولة عن التعليم في الولايات المتحدة تلجأ إلى تطبيق امتحانات الكفاية (Competency Tests) لجميع طلبة الثانوية العامة بعد انتهائهم من دراسة المقررات وقبل منحهم شهادات اتمام مرحلة الدراسة الثانوية، على أن هذه الامتحانات يتم وضعها على مستوى الولاية بمعنى أن كل ولاية تنفرد بوضعها لطلابها. كما أن هذه الامتحانات تغطي كل ما درسه الطالب في مرحلة الثانوية العامة في بعض المواد الدراسية مثل الرياضيات والمواد العلمية الأخرى. وهذه الامتحانات شبيهة بما هو شائع في مدارسنا من امتحانات الشهادة الثانوية العامة، ومنذ أربع سنوات لم تكن تشيع هذه الامتحانات إلا في بعض الولايات فقط ولكنها في العام الدراسي الماضي عمت جميع الولايات الأمريكية.

أما في الاتحاد السوفيتي فإن المجلة الأمريكية (Mathematic Teacher) تذكر في عددها الصادر في شهر مارس ١٩٧٧م في مقال لها عن التعليم في الاتحاد السوفيتي أن التجارب أثبتت أن التفوق في امتحان شهادة الثانوية العامة لا يعني بالضرورة التفوق في الدراسة أثناء المرحلة الجامعية وهذا يفسر لنا السبب في أن السوفيت يميلون إلى التشدد فيما يعقدونه من امتحانات لقبول الطلاب في الجامعات.

الغرض من الدراسة

هناك إذن قضية ينبغي أن تكون موضع نظر هي: هل هناك علاقة بين التحصيل الدراسي للطالب في مرحلة الثانوية العامة (كما تعبر عنه درجاته في شهادة الثانوية العامة) من ناحية وتحصيله الدراسي في المرحلة الجامعية من ناحية أخرى.

أو بعبارة أخرى، هل هناك معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في الثانوية العامة من ناحية، ودرجات الطلاب أثناء الدراسة الجامعية (كما تعبر عنها المعدلات التراكمية المأخوذ بها حالياً في جامعة الرياض).

كذلك تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى التفاوت بين الكليات المختلفة في علاقة الارتباط السابقة.

منهج الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ٤٧٦٨ طالباً وطالبة تبين أنهم منتظمون بالدراسة حتى نهاية الفصل الثاني من العام الدراسي ١٣٩٩/٩٨هـ في جامعة الرياض، والواقع أن هذه العينة تمثل جميع الطلبة والطالبات الذين كان قد تم قبولهم خلال الأعوام الدراسية ١٣٩٧/٩٦هـ ، ١٣٩٨/٩٧هـ ، ١٣٩٩/٩٨هـ . في كل من الكليات التالية: الآداب - التربية - التربية المتوسطة - تربية أبها - العلوم - الهندسة - الصيدلة - الزراعة. كما تمثل هذه العينة كل الطلبة والطالبات الذين كان قد تم قبولهم في السنة الدراسية الأولى من كليات الطب البشري - طب الأسنان - العلوم الطبية المساعدة. وذلك خلال العام الدراسي ١٣٩٩/٩٨ ، أي أن عينة الدراسة الحالية تكاد تشمل طلبة وطالبات جامعة الرياض فيما عدا الفئات المحدودة التالية:

١ - طلبة وطالبات كلية العلوم الإدارية.

٢ - الطلبة والطالبات المنتسبين والمنتسبات.

٣ - طلبة وطالبات الكليات الطبية الذين تم قبولهم عام ١٣٩٩/٩٨هـ .

٤ - طلبة وطالبات جامعة الرياض الذين تم قبولهم قبل عام ١٣٩٧/٩٦هـ .

٥ - جميع الطلبة والطالبات الخريجين والخريجات خلال الأعوام الماضية

٦ - الطلبة والطالبات المنسحبين والمنسحبات من الجامعة خلال الأعوام الماضية.

وقد توفرت لكل أفراد هذه العينة بعض المعلومات الأساسية عنهم وذلك في ملف الذاكرة الرئيسي (Master File) في قسم الحاسب الآلي في عمادة شؤون القبول والتسجيل. وهذه المعلومات الأساسية أهمها:

أ - النسبة المئوية لدرجات الطالب في شهادة الثانوية العامة.

ب - المعدلات التراكمية لكل طالب خلال الفصول الدراسية التي قضاها في جامعة الرياض.

جـ - نوع الكلية التي يدرس بها الطالب.

على أنه يقصد بالمعدل التراكمي للطالب الجامعي ما يلي: (هو حاصل قسمة مجموع نقاط التقديرات النهائية الموزونة على أساس عدد الساعات المقررة لكل من المقررات التي درسها الطالب منذ التحاقه بالجامعة حتى احتساب هذا المعدل على مجموع الساعات المقررة لتلك المقررات).

ثم استخرجت معاملات الارتباط بالنسبة لأفراد هذه العينة فيما بين النسبة المئوية لدرجاتهم في شهادة الثانوية العامة (أ) والمعدلات التراكمية لهم في الفصول الدراسية التي أمضوها بجامعة الرياض (ب) وذلك باستخدام الحاسب الآلي وكذلك بالنسبة لطلاب كل كلية على حدة.

نتائج الدراسة

أولا: من حيث علاقة التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية العامة والتحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية بصفة عامة.

في الجدول التالي (رقم ١) نورد بياناً بعدد أفراد العينة الكلية (طلبة وطالبات)

ومتوسط النسبة المئوية لدرجاتهم في شهادة الثانوية العامة والانحراف المعياري لنسبهم المئوية، ثم متوسط المعدل التراكمي لهم جميعاً وكذلك الانحراف المعياري لمعدلاتهم التراكمية وأخيراً معامل الارتباط بين المتغيرين الأساسيين في هذا البحث.

جدول رقم (١)

يبين حجم العينة والبيانات الإحصائية الخاصة بها

ن	م١	ع١	م٢	ع٢	ر١٠٢
٤٧٦٨	٧٧,١٧	٩,٤١	٢,٤٦	٠,٨٤	٠,٢٨**

ن = حجم العينة.

م١ = متوسط النسبة المئوية لدرجات أفراد العينة في شهادة الثانوية العامة.

ع١ = الإنحراف المعياري للنسب المئوية.

م٢ = متوسط المعدل التراكمي لأفراد العينة في المرحلة الجامعية الأولى.

ع٢ = الانحراف المعياري للمعدلات التراكمية.

ر = معامل الارتباط.

* له دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١

** له دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١

ومن دراسة محتويات هذا الجدول يتضح لنا أن الفرض الرئيسي في هذه الدراسة قد تحققت صحته، أي أن التحصيل الدراسي للطالب في المرحلة الثانوية العامة يمكن أن يعد أساساً إلى حد ما للتنبؤ بمستواه التحصيلي في المرحلة الجامعية الأولى، بدليل أن معامل الارتباط بين المتغيرين ومقداره ٠,٢٨ له دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١.

ومن الطبيعي أن مثل هذه النتيجة تشجع على المضي في دراسة الغرض الرئيسي الثاني من أغراض الدراسة.

ثانياً: التفاوت فيما بين الكليات المختلفة بالجامعة من حيث علاقة الارتباط السابقة.

يوضح الجدول التالي (رقم ٢) معاملات الارتباط المختلفة بين التحصيل الدراسي الجامعي لطلاب كل كلية وتحصيلهم الدراسي حين كانوا بالمرحلة الثانوية.

جدول رقم (٢)

لبيان التفاوت فيما بين الكليات المختلفة من حيث علاقة الارتباط بين التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية.

الكلية	ن	م١	ع١	م٢	ع٢	ر٢٠١
الآداب (طلبة)	١١٢٣	٧٥,٨٥	٧,٥٠	٢,٤١	٠,٧٧	٠,١٨**
الآداب (طالبات)	١٠٣٢	٧٧,١٢	٩,٦٥	٢,٥٧	٠,٨٦	٠,٣٧**
التربية	٩٣٦	٧٢,٤٦	٩,٥٣	٢,٤١	٠,٨٠	٠,١٥**
التربية المتوسطة	٦	٧٩,١٨	٥,٩٢	١,٧٥	٠,٨٢	٠,٦٩
تربية بأبها	٤٩	٧٦,٧٤	٦,٦٦	٢,٧٧	٠,٧٣	٠,٣٩*
الزراعة	٣٤١	٧٧,٧٧	٦,١٧	٢,٣٥	٠,٧٨	٠,٣٠**
الصيدلة	١١٦	٧٨,٦٢	٩,٦٤	٢,٤٦	٠,٩٩	٠,١٣
العلوم	٤٣٦	٧٤,٥٧	٨,٧٦	٢,١٥	٠,٨٣	٠,٢١**
الهندسة	٤٣٩	٨٥,٧٨	٦,٢٧	٢,٦٨	٠,٨٧	٠,٢٥**
الطب:						
طب الأسنان						
طلبة ٩٨/٩٩)	٢٨	٨١,٧٧	٤,١٠	٢,٠٠	٠,٨٦	٠,٥٩**
(طالبات ٩٨/٩٩)	٢٠	٩٠,٩١	٧,٦٤	٢,٨٥	٠,٩٢	٠,٤٦
العلوم الطبية						
المساعدة:						
(طالبات ٩٨/٩٩)	١٧	٧٥,١٥	٨,٧٨	١,٩٠	٠,٧٦	٠,٢٧

ن = حجم العينة.
م١ = متوسط النسبة المئوية لدرجات أفراد العينة في شهادة الثانوية العامة.
ع١ = الانحراف المعياري للنسب المئوية.
م٢ = متوسط المعدل التراكمي لأجزاء العينة في المرحلة الجامعية الأولى.
ع٢ = الانحراف المعياري للمعدلات التراكمية.
ر = معامل الإرتباط.
* = له دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.
** = له دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١.

وبدراسة الجدول رقم (٢) يتضح لنا أن:

١ - أعلى معاملات ارتباط بين التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية والتحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية نجدها قد تحققت بالنسبة لكليات الطب طب الأسنان.

٢ - أدنى معاملات الارتباط نجدها في كليات الصيدلة - الآداب - التربية.

ولو أن الفرق بين معاملات الارتباط العالية هذه من ناحية ومعاملات الارتباط الضئيلة من ناحية أخرى ثبت أنه ذو دلالة إحصائية، لكان من الواجب أن تصبح هذه الملاحظة موضوعاً لبحث جديد مستقل تدرس فيه صحة فروض من قبيل:

أ - أن طبيعة الدراسة متقاربة فيما بين مرحلة التعليم الثانوي والمرحلة الجامعية في الكليات الأولى، وغير متقاربة بالنسبة للكليات من النوع الثاني.

ب - أن الكليات من النوع الأول تحسن اختيار طلابها من بين المتقدمين إليها أو بعبارة أخرى أنها تتخير أفضل خريجي المرحلة الثانوية، وهؤلاء يسهل عليهم التفوق في التحصيل الدراسي في المرحلتين الثانوية والجامعية على السواء.

جـ - أن الدافع إلى التحصيل الدراسي عند طلاب الكليات من النوع الأول، قويٌّ بدرجة ملحوظة إذ يجدون أنفسهم في كليات ذات مكانة اجتماعية مرموقة وأنه ينتظرهم عند التخرج منها مستقبل جذاب ولذلك يظل دافعهم إلى التحصيل

الدراسي على ما كان عليه من الارتفاع في المرحلة الثانوية، على حين أن الطلاب الذين يقبلون في النوع الثاني من الكليات تفتر هممهم بعض الشيء وبالتالي يقل مستوى تحصيلهم الدراسي في المرحلة الجامعية عما كان عليه في المرحلة الثانوية.

د - أن أساليب تعليم الطلاب قد تكون متشابهة فيما بين مرحلة التعليم الثانوي والكليات من النوع الأول وغير متشابهة فيما بين مرحلة التعليم الثانوي والكليات من النوع الثاني.

وهناك نقطة جديرة بالمناقشة في ختام هذا البحث ذلك أن العلاقة بين التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية والتحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية تمت دراستها في هذا البحث باستخدام المعدل التراكمي للطلاب في الجامعة بوصفه مؤشراً لمستوى تحصيلهم الدراسي. وقد اقتضت ظروف هذا البحث أن يتفاوت المقياس المستخدم للتغير التابع (التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية) في هذه الدراسة فيما بين أفراد العينة، بمعنى أن بعض الطلاب حُسب لهم المعدل التراكمي بعد أن كانوا قد قضوا نحو ستة فصول وهؤلاء هم أفراد العينة من الطلاب الذين التحقوا بجامعة الرياض في العام الدراسي ١٣٩٧/٩٦هـ ، على حين أن بعضهم الآخر حُسب لهم المعدل التراكمي بعد أن كانوا قد قضوا بجامعة الرياض فصلين دراسيين فقط. ولما كان من المعروف أن الطلاب يتعرضون لشيء من الاهتزاز في بداية التحاقهم بالجامعة وأنهم لا يستعيدون إتزانهم وتوافقهم إلا بعد أن ينقضي على التحاقهم بالجامعة فصل دراسي أو فصلان في بعض الأحيان، فإننا نرى من الضروري متابعة البحث الحالي ببحث آخر تدرس فيه العلاقة بين التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية والتحصيل الدراسي للطلاب في المرحلة الجامعية مع الأخذ بالاعتبار عدد الفصول الدراسية التي يكون الطالب قد قضاها في التعليم الجامعي.

المراجع

١ - خيري، السيد محمد، **الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والإجتماعية**. القاهرة دار الفكر العربي (١٩٥٦م).

٢ - هنا، عطية محمود، **التوجيه التربوي والمهني**. القاهرة مكتبة النهضة المصرية، (١٩٥٩أ).

٣ - **Jones, Arthur J.**, *Principles of Guidance*. 4 *th* Ed. New York, McGraw-Hill (1951).

Students Grades in High School as Predictor of Achievement at College Level.

Dr. Mohamad Aly Al-Malaq

Assistant Professor of Curriculum and Methods of Teaching, College of Education, and Vice Dean of Admission and Records, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

This paper discusses different ways of University students selection from among high school graduates. The method followed at present uses for predictor the students grades as high school seniors.

The relationship between these grades and the students achievement in college was studied.

A statistically significant correlation of 0.28 was reached.

The interpretation was made that present selection method is rather adequate, and the recommendation made to further investigate this problem.

دراسات: مجلة كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، م ٤ ، ص ص ٩٧-١٤٤،(١٩٨٢)

إعــدادُ المَوَاد التعليميَّــة لتدريس اللُّغـات الأجنَبيَّة، بَعض الأُسس العَامَّة

الدكتور محمود إسماعيل صيني

أستاذ علم اللغة التطبيقي المشارك، ومدير معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

يهدف البحث إلى معالجة بعض الأسس العامة التي تجب مراعاتها عند إعداد المواد التعليمية لتدريس اللغات الأجنبية. فيتحدث أولاً عن الخطوات الواجب اتباعها، وهي:

١ - تحديد الاهداف.
٢ - الاختيار.
٣ - الترتيب أو بناء المنهج.
٤ - العرض أو التقديم.
٥ - التقويم.

وفي الفصل الأول يتعرض البحث للخطوة الأولى، فيتحدث عن تحديد الأهداف من المادة التعليمية أو المنهج من حيث عناصرها اللغة والثقافة المراد تعليمها،ومن حيث المهارات اللغوية والمواقف الإجتماعية.

أما الفصل الثاني ففيه معالجة لمعنى الاختيار والمعايير التي ينصح المؤلف باتباعها عند اختيار المـادة اللغوية مثل: الفائدة والشمولية

والشيوع وسهولة التعليم والتعلم.... إلخ. ثم يتناول هذا الفصل بعضاً من وسائل الاختيار.

أما الفصلين الثالث والرابع فإنهما يناقشان مشكلة الترتيب أو بناء المنهج ثم أساليب عرض المادة اللغوية للدارس في شكل وحدات أو دروس وفي شكل نصوص وتدريبات (مع تفصيل لأنواع كل منهما). كما يتعرض الفصل الرابع للوسائل المرئية والمسموعة لتقديم المادة، ولبعض الأسس العامة في التقديم مثل التكامل والترابط بين أجزاء المادة، والتكرار والتنويع والتقابل، ومعقولية المحتوى الدلالي.

وفي الفصل الخامس نجد عرضاً موجزاً لتقويم معلومات الدارس ونجد كذلك مناقشة لأساليب المادة التعليمية.

مقدمة

هناك اهتمام متزايد بتعليم وتعلّم اللغات الأجنبية في العالم العربي (بما في ذلك تعلم العربية لغير أهلها). وقد أدى هذا إلى نشاط ملحوظ في إعداد المواد التعليمية اللازمة لهذه الأغراض، ولكننا نجد للأسف أن كثيراً من هذه المواد التعليمية يفتقر إلى بعض العناصر اللازمة من حيث وضوح الأهداف ودقة المنهجية في اختيار عناصر اللغة وفي عرضها وفق أسس علمية مدروسة، ونحن لا نلوم معدى هذه المواد لغياب المراجع المفيدة التي تعين على توجيههم في عملهم المشكور.

من أجل هؤلاء وغيرهم حاولنا أن نعد هذا البحث الذي سنعالج فيه بعضاً من الأسس الهامة في إعداد المواد التعليمية لتدريس اللغات الأجنبية.

خطوات إعداد المناهج والمواد التعليمية

من المتفق عليه بين رجال التربية أن إعداد أي منهج أو برنامج تعليمي لا بد له من اتباع خطوات أربع رئيسية وهي في رأي محمد عزت عبد الموجود وآخرين:

١ - تحديد الأهداف التعليمية.

٢ - محتوى المنهج.

٣ - طرق وأساليب التدريس.

٤ - طرق وأساليب التقويم.

(محمد عزت عبد الموجود وآخرون، ص ٨٩)

هذا ويرى علماء اللغة (اللسانيات) التطبيقيون وخبراء تدريس اللغات الأجنبية ضرورة مراعاة الخطوات الخمس التالية في تحليل أو إعداد المواد التعليمية، ونوجز فيما يلي الآراء التي نجدها في ثلاثة من الدراسات المتخصصة في هذا المجال - وهي من إعداد ماكي Mackey وهاليداي وآخرين. *et al.* Halliday وكوردر Corder (انظر قائمة المراجع).

	ماكي	هاليداي وآخرين	كوردر
الخطوة الأولى	الاختيار	التحديد	الاختيار
الخطوة الثانية	التدريج	التنظيم المرحلي	بناء المنهج
الخطوة الثالثة	التقديم	الترتيب	التجميع
الخطوة الرابعة	التكرار	التقديم (أ) الأولى	الترتيب
		(ب) التكرار	التقديم
الخطوة الخامسة	التقويم	الاختبار	التقويم

ومن قراءة فاحصة لدراسات علماء اللغة التطبيقيين، نجد أنهم لا يغفلون الخطوة الأولى، ولكنهم يعالجونها بصورة غير مباشرة حيث أنهم يعتبرونها قضية مسلمة تسبق الخطوات الأخرى.

هذا ومن تحليل الخطوات التي أشار إليها العلماء المذكورين أعلاه، يمكننا أن نخلص إلى أن هناك خمس خطوات لا بد من اتباعها عند إعداد المواد التعليمية، وهي:

١ - تحديد الأهداف.

٢ - الإختيار.

٣ - التنظيم أو بناء المنهج.

٤ - العرض والتقديم.

٥ - التقويم.

وسنتحدث بشيء من التفصيل عن كل هذه الخطوات الرئيسة فيما يلي.

١ - تحديد الأهداف

لا شك أن تحديد الهدف أمر لا بد منه للقيام بأي دراسة أو عمل ناجح مهما كان نوعه، فعلى ضوء ذلك التحديد يعتمد نجاح العمل أو فشله. والعمل الناجح هو الذي نبنيه على أساس أهداف واضحة محددة، والعكس صحيح. فتخطيط المنهج أو إعداد المادة التعليمية هو في أساسه محاولة لتحقيق تلك الأهداف أو إخراجها إلى حيز الوجود، هذا ويقترح بعض علماء التربية الأسس التالية في تحديد الهدف:

(١) الوضوح. (٢) إمكانية ملاحظته في ذاته أو في نتائجه. (٣) إمكانية قياسه. (٤) ذكره على أساس مستوى الدارسين. (٥) تحديد الحد الأدنى كماً وكيفاً. (٦) احتواؤه على فعل سلوكي وإجرائي (عبد الموجود وآخرون ص ٨٦ - ٩٢). هذا ويمكننا عند إعداد المناهج أو المواد التعليمية للغة أن نصوغ الأهداف في ضوء ما يلي:

١ - عناصر اللغة والثقافة.

٢ - المهارات اللغوية

٣ - المواقف أو الوظائف الإجتماعية للغة.

١.١ . عناصر اللغة والثقافة

بالإضافة إلى الجانب الثقافي للغة هناك ثلاثة عناصر رئيسة تدخل في عملية الاتصال اللغوي (أو استعمال اللغة) بصورتيها الاستقبالية receptive والإنتاجية productive وهذه العناصر هي:

(١) الأصوات ورموز الكتابة.

(٢) الأبنية أو القواعد النحوية

(٣) المفردات.

١.١.١ . الأصوات ورموز الكتابة

ونقصد بالأصوات كل ما يدخل في عملية نطق الكلام، وهي الصوامت (الأصوات الساكنة) والصوائت (الحركات القصيرة والطويلة) والنبر والنغمة (في اللغات النغمية tone languages) والتنغيم، والوقف والإيقاع rhythm كما هو معروف من الدراسات اللغوية (أو اللسانية) الحديثة، ويقابل الأصوات الحروف أو بالأحرى الرموز الكتابية سواء أكانت الفبائية أم مقطعية أم كلمية وتشمل في العربية الحروف بصورها المختلفة والرموز الكتابية الأخرى مثل الحركات والتشديد والتنوين والوصل والقطع.

٢.١.١ . الأبنية والقواعد النحوية الصرفية

ونقصد بالأبنية النحوية والصرفية الأنماط المختلفة التي تعكس النظام النحوي والصرفي للغة: تركيب الجمل sentences بأنواعها (مثل جملة الشرط وجملة جواب الشرط، الجملة المعطوف عليها والجملة المعطوفة.....) والعبارات clauses في صورها

المختلفة (مثل: فعل+ فاعل+ مفعول به، أو مبتدأ+ خبر.... إلخ) وكذلك التعبيرات phrases (مثل الجار والمجرور والمضاف والمضاف إليه والموصوف والصفة والمبدل منه والبدل...) والكلمات (مثل: صيغة الجمع والمثنى وإسم الفاعل وأفعل التفضيل)، أما القواعد النحوية والصرفية فهي الوصف النظري لهذه الأبنية كما نجد في كتب النحو والصرف التقليدية.

١ . ١ . ٣ . المفردات

ونعني بذلك النظام المعجمي للغة، ولو أن معظم خبراء تعليم اللغات يشيرون بمصطلح المعجم lexicon أو المفردات vocabulary items إلى الكلمات بمفهومها العام، ويقسمونها إلى كلمات المحتوى content words كالأسماء والأفعال، والكلمات البنيوية أو الوظيفية structure words كأدوات النصب والجر والجزم والاستفهام.

وربما تدخل هنا أيضاً التعبيرات الاصطلاحية مثل «السلام عليكم» و«صباح الخير» و«أهلا وسهلا» و«عيد مبارك» و«كيف الحال؟»...إلخ، حيث أنه لا بد من تقديم مثل هذه التعبيرات بوصفها وحدات كلامية غير قابلة للتحليل والتجزئة.

١ .١. ٤ . الثقافة

لا بد هنا من إيضاح معنى هذه الكلمة حيث أن المقصود بكلمة ثقافة culture «ليس المعنى المعجمي المعروف والذي يشير غالباً إلى قضايا الفكر والتعليم والفن والأدب، بل المقصود منه المعنى الأنثروبولوجي، أي أسلوب حياة شعب ما وما يؤثر في هذا الأسلوب» وربما يكون هذا هو المقصود من الاصطلاح الفرنسي civilization ويسميه العالم الأمريكي نوستراند «السياق الثقافي الاجتماعي sociocultural context (Nostrand, 1 24)»، هذا ويشمل ذلك العادات والتقاليد والأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعلوم والفنون والآداب وغير ذلك. وقد أوجز نوستراند تبويب الأستاذ بارسونز لذلك في الفئات التالية:

١ - القيم المصرحة أو المعلنة والمفهومة ضمناً لدى أفراد المجتمع.

٢ - النظرة إلى الإنسان والعالم.

٣ - العلوم.

٤ - الآداب والفنون (انظر Nostrand, 12 - 13).

١ . ٢ . المهارات اللغوية

هناك إجماع على أن المهارات اللغوية أربع ، اثنتان منهما استقباليتان (receptive) هما الاستماع والقراءة والأخريان إنتاجيتان (productive) وهما الكلام والكتابة ، هذا ويمكننا أن نقسمها إلى نوعين من وجهة نظر أخرى وهي الشفوي والكتابي فيكون لدينا مهارتان كتابيتان هما القراءة والكتابة ومهارتان شفويتان هما الاستماع والكلام.

١ .٢. ١. الاستماع

الاستماع كما هو معروف يقصد به في حقل تعليم اللغات تمييز الأصوات والتراكيب والألفاظ المسموعة وفهم محتوى الكلام المنطوق، ويحتاج الدارس إلى تدريب خاص في المهارة، حتى تنمو لديه قدرة التمييز المطلوبة بين ما يسمع من عناصر لغوية تطرق سمعه مجتمعة وبسرعة طبيعية، بالإضافة إلى تنمية في القدرة على التنبؤ ببعض العناصر أو توقعها قبل سماعها، وذلك بتخمين ما سيقوله المتحدث بناء على ما قد قاله حتى تلك اللحظة.

(انظر Brown,1977, 161 - 2، محمود إسماعيل « فهم المسموع تدريسه واختباره »).

١٠٢٠١. الكلام

في مقابل فهم المسموع نجد مهارة الكلام التي تعتمد في واقع الأمر على مهارتي الاستماع والتحدث معاً، لأن الكلام بطبعه أخذ ورد، وما لم يكن الأخذ سليماً فلا رد « مقبول » نتوقعه، غير أنه قد يتدرب الإنسان على التحدث بمعزل عن الاستماع، كما يحدث في التدريب على الخطابة وإلقاء المحاضرات ولكن هذا ليس كلاماً بمعناه الشامل.

وتشتمل مهارة الكلام كما هو واضح على القدرة على النطق الصحيح أو استعمال

النظام الصوتي للغة استعمالاً صحيحاً بالإضافة إلى القدرة على استعمال التراكيب النحوية والصرفية والألفاظ بصورة صحيحة ومناسبة للمقام، وأود أن أكرر « مناسبة للمقام » لأن هذا المعيار في حقيقة أمره ليس قضية لغوية بحتة بل هو لغوي اجتماعي، فالمتكلم قد يأتي بعبارة صحيحة وينطقها نطقاً حسناً، ولكنها مع ذلك قد تكون غير مناسبة بل مستهجنة من حيث المقام أو الموقف الذي تأتي فيه (كأن يقول « كيف حال أخينا اليوم؟ » مخاطباً بذلك أستاذه مثلاً).

١.٢.٣٠ القراءة

حينما نتحدث عن القراءة لا بد لنا من التمييز بين نوعين من النشاط قد يتم أحدهما دون أن يتم الآخر، هما الجانب الشكلي وجانب الفهم، والأنشطة هي:

(أ) معرفة الرموز الكتابية وتمييزها من بعضها البعض.

(ب) النطق بها نطقاً صحيحاً.

(جـ) استخلاص المعنى من الرموز الكتابية والتراكيب والألفاظ المقروءة (فهم المقروء).

وقد ذكرت بأنه قد يتم بعض من هذه دون الأخرى، غير أنه لا بد كحد أدنى لعملية القراءة أن يتم فيها التعرف على الرموز الكتابية والتمييز بينها سواءٌ أكان ذلك بهدف تحويلها إلى أصوات صحيحة أم لاستقاء المعلومات.

أما الجانبان الآخران وهما التصويت (القراءة الجهرية الصحيحة) وفهم المقروء فهما مستقلان كما تُثبت لنا التجربة من واقع المسلمين، مثلاً الذين قد يقرؤون القرآن الكريم قراءة جيدة دون فهم لمعناه، ومن واقع العلماء الذين يقرؤون الدراسات العلمية فيفهمونها دون قدرتهم على القيام بالقراءة الجهرية الصحيحة. ونحن حينما نُعلِّم القراءة خاصة لغير الناطقين باللغة لا بد لنا من ملاحظة ذلك.

١.٢.٤. الكتابة

كما مَيَّزنا عند الحديث عن القراءة بين الجانب الشكلي وجانب المحتوى، لا بد لنا

أيضاً أن نميز هنا بين الكتابة بمعنى (ا) تحويل الأصوات إلى رموز كتابية من جهة وبين الكتابة بمعنى (ب) التعبير المكتوب، فمعرفة الرموز الكتابية واستعمالها لا يدل بالضرورة على معرفة مستعملها بلغة معينة. (حيث أن الحرف العربي مثلا يستعمله أهل عدد من اللغات غير العربية كالفارسية والأردنية وكذلك الحال بالحرف اللاتيني والسيريلي وغيرها).

ومن جهة أخرى، ليس هناك من سبب يمنع كتابة أية لغة بأحرف غير التي تُكتب بها عادة.

ولكن، بما أن لكل أهل لغة عادة نظاماً معيناً يتبعونه في كتابة لغتهم كان الربط بين اللغة ونظام الكتابة المتبع لها. وهنا يجدر بنا أن نُبيِّن الجوانب الثلاثة التي تقابل ما أشرنا إليه في القراءة، وهي:

أ) تحويل الأصوات إلى رموز كتابية (الإملاء).

ب) كتابة الرموز الكتابية بصورة جيدة ومناسبة (الخط).

جـ) التعبير الكتابي (الإنشاء).

ولا شك أن لكل من هذه الجوانب وزنه الخاص به، ولكن لا بد من معالجتها جميعاً بشكل أو بآخر عند إعداد المادة لتعليم اللغة.

١.٣. المواقف الاجتماعية ووظائف اللغة

١.٣.١. المواقف

لا بد لكل من اطَّلع على أنواع من الكتب الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية أن يكون قد لاحظ أن عدداً لا بأس به منها قد وضع نصب عينيه تعليم اللغة في إطار سياقات اجتماعية معينة وتعرف عادة باسم « المواقف » (مثل: التحية والتعارف وزيارة الطبيب والحجز في المطار وفي الفندق والتسجيل في الجامعة والبحث عن السكن أو طلب الطعام إلى غير ذلك) ونجد أن الكتيبات التجارية لتعليم اللغات للمسافرين من

سواح ورجال أعمال تعتمد المواقف هدفاً أساسياً وتبني تعليم اللغة على هديها.

١.٣.٢. وظائف الكلام

هناك اتجاه ظهر حديثاً في مجال تعليم اللغات الأجنبية بصورة خاصة وهو الاتجاه المبني على الفكرة notions كما يسميها بعض رواد هذا الاتجاه مثل العالم الانجليزي ولكنز Wilkins (انظر كتاب Wilkins وكذلك محمود إسماعيل «الاتجاه المبني على الفكرة») ويسميها الأستاذ كوردر Corder بأعمال الكلام speech acts (انظر Corder, 40-42) ويعنيان بذلك ما أسميناه بوظائف الكلام، مثل: الاخبار، والأمر، والطلب، والنهي والوصف والعرض والاستئذان والاعتذار..... إلى آخر ما هناك من أمور تؤديها اللغة لنا (لمناقشة مفصلة لهذا الاتجاه، انظر كتاب Wilkins)

٢ - الاختيار

لقد أطلنا الحديث في مناقشة تحديد الأهداف، ولكن كان لا بد من ذلك، لأن تحديد الهدف كما ذكرنا من قبل تعتمد عليه كل الخطوات الأخرى في إعداد المادة التعليمية، فعليها يعتمد الاختيار وعلى ضوئها يكون الترتيب وبناء المنهج للمادة التعليمية وكذلك أسلوب العرض ووسائله، ثم تقويم المادة التعليمية، كما سنرى في الحديث عن الاختيار وما يليه من خطوات.

٢.١. تعريف الاختيار

بالاختيار يعني خبراء تعليم اللغات تحديد المادة اللغوية والثقافية التي نود تقديمها للدارس، وهناك معايير عدة يقترحها الخبراء ونوردها فيما يلي:

٢.٢. معايير الاختيار

معايير الإختيار خمسة عند ماكي هي:

(١) الشيوع frequency .

(٢) المدى range .

(٣) المتاحية .availability .

(٤) الشمولية .coverage .

(٥) سهولة التعلم .learnability (Mackey, 176-188).

أما عند كوردر فيبدو أنه يقترح ثلاثة معايير أساسية هي:

١ - فائدة المادة اللغوية .utility.

٢ - اختلاف المادة عن المألوف لدى الدارسين difference.

٣ - صعوبة المادة difficulty (Corder, 147 & 202) .

ويذكر كوردر ثلاث وسائل لتحقيق الاختيار وهي:

١) مقارنة لهجات اللغة المدروسة واختيار أكثرها فائدة.

٢) إجراء التحليل التقابلي بين لغة الدارس واللغة المدروسة أو اللغة الهدف للتعرف على ما يحتاجه الدارسون من اللغة والهدف وما قد لا يحتاجون إليه منها.

٣) الإستفادة من تحليل أخطاء الدارسين للغة الهدف للتعرف على المجالات التي تحتاج إلى عناية خاصة من قبل معدي المواد التعليمية والمعلمين (Corder, 201-294) وسنتحدث عن هذه الوسائل بشيء من التفصيل في القسم الخاص بوسائل الاختيار أدناه.

أما هاليداي وماكنتوش وسترفنز فإنهم يقترحون المعايير التالية:

١) الشيوع.

٢) المتاحية.

٣) سهولة التدريس.

٤) احتياجات الصف (Halliday et al., 204)

أما محمد عزت عبد الموجود وزملاؤه فيذكرون المعايير الثمانية التالية لاختيار خبرات المنهج:

١ - صلة المحتوى بالأهداف.
٢ - صدق المحتوى وأهميته.
٣ - الإفادة من ميول الدارسين.
٤ - تأدية المواد والأنشطة إلى الاستمرار.
٥ - شمول المنهج وتعدد أهدافه.
٦ - مراعاة الفروق الفردية.
٧ - إعطاء الفرص للتطبيق في مواقف الخبرة الحقيقية.
٨ - شيوع المواد والأنشطة (عبد الموجود وآخرون ص ٩٥ - ١١٦).

وإذا استثنينا المعيارين الأولين اللذين يذكرهما عبد الموجود وزملاؤه (وهما من القضايا المسلمة في أي عمل علمي) نجد أنه بإمكاننا أن ندمج المعايير الأخرى آنفة الذكر تحت أقسام ثلاثة هي:

١ - الفائدة.
٢ - الشيوع.
٣ - سهولة التعليم أو التعلم.

٢.٢.١ الفائدة

لقد بدأنا بهذا المعيار لأنه بطبعه معيار شامل وتندرج تحته معايير فرعية مثل:

١) الشمولية.
٢) الانتشار أو المدى عند ماكي.
٣) الوفاء باحتياجات الصف عند هاليداي وزميليه.
٤) ما أسميناه بالمتاحية availability عند هؤلاء جميعاً.

٢.٢.١.١ . الشمولية

يعني هذا الاصطلاح فائدة العنصر اللغوي من حيث أنه يشمل أو يغطي عدداً أكبر من الاستعمالات والمواقف، فتعبير «كيف الحال» مثلا أشمل من حيث الاستعمال من «كيف حالك»؟ حيث أن الأول يمكننا استعماله للصغير والكبير والذكر والأنثى والمفرد والمثنى والجمع، بينما لا بد لنا من تغيير صيغة حال + ضمير الخطاب ليتلاءم مع جنس المخاطب وعدده ومركزه الاجتماعي ونجد مثلا أن كلمة «باب» أكثر شمولية من «بوابة» حيث أنها تشمل «بوابة» ويمكننا استعمالها كذلك بمعناها المجازي في «أبواب الكتاب». و«أبواب الرزق».... إلى غير ذلك.

٢.٢.١.٢ الانتشار

الترجمة الحرفية لكلمة range هي المدى، ولكننا فضلنا الانتشار لأن هذا هو ما يقصد منها، فالكلمة التي نجدها أو نستعملها في مجالات متعددة مثل كلمات الاستعمال العام أكثر أهمية من الكلمة التي ينحصر استعمالها في مجال محدود (كما هي الحال مع المصطلحات العلمية المتخصصة).

٢.٢.١.٣ . المتاحية

المتاحية أقرب كلمة وجدناها لما يسمى بالإنجليزية availability وهي بدورها ترجمة للاصطلاح الفرنسي dispnibilité الذي استعمله أصحاب مشروع الفرنسية الأساسية Le Francais Fondamental . ويشار بهذه الكلمة إلى كثرة ورود الكلمة في موقف أو موضوع معين قد يحتاجه الدارس (مثل أسماء أعضاء الجسم وأثاث المنزل ووسائط النقل.... إلخ) فمن أسماء أعضاء الجسم نجد كلمة «يد» أكثر متاحية مثلا من «ركبة» أو «جفن».

ونظراً لارتباط أمثال هذه الكلمات بمواقف أو موضوعات خاصة نجد أن محدودية استعمالها يجعلها لا ترد في قوائم المفردات الشائعة بالرغم من أهميتها (انظر Mackey, 183; Halliday *et al.*, 194-5).

٢.٢.١.٤ . احتياجات الصف

من دراسة قوائم الشيوع لألفاظ اللغات المختلفة نلاحظ أن كلمتي «سبورة» و«طباشير» من الكلمات التي تأتي في مؤخرة هذه القوائم. ولكننا إذا نظرنا إلى الكلمات التي تدور دائماً على ألسنة المعلمين والدارسين في صفوف المدرسة نجد أن الكلمتين المذكورتين من أهم الكلمات وأكثرها شيوعاً في الاستعمال، وإلى مثل هاتين الكلمتين يشير هاليداي وزميلاه باحتياجات الصف ولكنني أرى أنه لا ضرورة في الواقع من إدراج هذه الكلمات وأمثالها في كتب تعليم اللغة، لأنها من الأمور اليومية التي يجب أن يتعلمها الدارسون من الاستعمال الحقيقي والطبيعي لها في الصف، تماماً مثل تعبيرات «استمعوا» و«أعيدوا» و«وقوف» و«انصراف».... إلى غير ما هنالك من كلمات يجب أن يذكرها المعلم باللغة الهدف (الأجنبية)، إذا أراد أن يُعوّد طلابه على استخدام تلك اللغة.

٢.٢.٢ الشيوع

هذا هو المعيار الرئيسي الثاني، ومعناه كما هو معروف كثرة استعمال الكلمة أو ورودها في اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو هما معاً، والحكم في ذلك هو الدراسة العلمية والمسح الدقيق لقدر كبير من النصوص المختلفة قد يصل مجموع كلماتها إلى المليون أو يزيد، كما حدث في دراسات مايكل وست وثورندايك ولورج في الانجليزية والفرنسية الأساسية في الفرنسية وبريل ولاندار وفاخر عاقل في العربية. (انظر قائمة المراجع، وكذلك كتاب المفردات الشائعة في العربية من منشورات معهد اللغة العربية بجامعة الرياض ١٣٩٩هـ). ونود أن نوضح هنا الفرق بين دراسات شيوع الكلمة word count (مثل قائمة المعهد) ودراسات شيوع المعاني semantic count (مثل الرصيد اللغوي الوظيفي)، حيث يكون الإحصاء للشكل مثل كلمة «شجاعة» في الأولى، وعلى الدلالة أو المحتوى مثل فكرة الشجاعة في الثانية، والفرق لا شك كبير بين هذين النوعين من الدراسة، حيث أن الكلمة الواحدة قد يكون لها معانٍ متعددة مختلفة، كما

في المشترك اللفظي، ومن جهة أخرى نجد أن المعنى الواحد قد تعبر عنه بكلمات مختلفة مترادفة.

هذا، ولا بد لنا أن ننوه إلى أهمية النصوص التي تُجري الدراسة الإحصائية عليها من حيث الكم والكيف، حيث أن ذلك من أهم العوامل التي تؤثر في نتائج هذه الدراسات (وهو ما يفسر لنا الاختلاف الذي نجده بين قوائم المفردات المختلفة).

٢.٢.٣. سهولة التعليم أو التعلم

يذكر ماكي هنا خمسة معايير فرعية لقياس سهولة التعليم أو التعلم هي:

١) الشبه.

٢) الوضوح.

٣) القصر وسهولة النطق.

٤) الاطّراد.

٥) عبء التعلُّم.

ونتحدث فيما يلي بإيجاز عن كل منها:

٢.٢.٣.١. الشبه

المقصود هنا هو شبه التركيب اللغوي أو الكلمة بما يقابلها في لغة الدارس، فنجد، على سبيل المثال أن التركيب الانجليزي «the book of the boy» أقرب شبهاً من «the boy's book» بالتركيب العربي «كتاب الولد»، وتنطبق هذه القاعدة بصورة خاصة على الكلمات المشتركة بين اللغات مثل «راديو». هذا ويهمنا في تدريس اللغة العربية للمسلمين مراعاة الاستفادة من الألفاظ الدينية العربية لاشتراك المسلمين في استعمال كثير منها.

٢.٢.٣.٢. الوضوح

هنا نجد أن الكلمات المحسوسة مثل كتاب أفضل من حيث الوضوح من الكلمات

المعنوية مثل الوطنية حيث أن توضيح معنى المجموعة الأولى أسهل من المجموعة الأخيرة.

٢ . ٢ . ٣ . ٣ . القصر

والمقصود هنا هو قصر الكلمات أو التراكيب مما يؤدي غالباً إلى سهولة التعرف عليها والتلفظ بها، فكلمة «لقاء» في العربية أقصر من كلمة «مقابلة» مثلاً.

٢ . ٢ . ٣ . ٤ . الانتظام أو الاطراد

بهذا المعيار نقصد سير التركيب اللغوي أو الكلمة وفق قاعدة معروفة ومطَّردة، مثل جمع المذكر أو المؤنث السالمين (مقابل جمع التكسير) والأسماء المعربة (مقابل الممنوعة من الصرف) والفعل الصحيح (مقابل المعتل).... وهكذا.

٢ . ٢ . ٣ . ٥ . عبء التعليم

نجد أن هناك كلمات، مثلا، لا يجد الدارس كبير صعوبة في تعلمها لأنها مركبة من كلمات أخرى سبق له دراستها مثل «ساعة اليد» التي تتكون من «ساعة» و«يد» وهما من الكلمات الشائعة (أنظر Mackey, 187-8).

٢ . ٢ . ٣ . ٦ . السهولة

بالإضافة إلى العوامل الخمسة التي أشار إليها ماكي، نود أن نضيف عامل السهولة وهو مكمل للعوامل الخمسة، ويتطابق جزئياً مع بعضها. ونجد هنا أن بعض الجمل الطويلة (كالجمل المركبة) مثلاً أسهل من القصيرة (كبعض الجمل المعقدة)، وكذلك الحال مع بعض الكلمات الطويلة التي لا تشتمل على أصوات صعبة (مثل بستان) قد تكون أسهل من أخريات قصيرة ولكنها تشتمل على أصوات صعبة (مثل «حقل»).

٢ . ٣ . وسائل الاختيار

يذكر علماء اللغة التطبيقيون ثلاث وسائل رئيسة لإختيار المادة اللغوية وهي:

١ - المقارنة داخل اللغة الهدف وهي ما يسميها كوردر intralingual comparison،

٢ - المقارنة بين اللغة الهدف (الأجنبية) ولغة الدارسين وهي ما يُعرف بالتحليل التقابلي contrastive analysis .

٣ - تحليل أخطاء الدارسين أو ما يعرف بتحليل الأخطاء error analysis .

٢ .٣ .١ . المقارنة داخل اللغة

يتضح لنا مما ذكرناه في القسم الخاص بمعايير الاختيار (٢ .٢ .) بأن جل تلك المعايير هي في حقيقة الأمر معايير وضعت أساساً لمقارنة عناصر اللغة الهدف (المدروسة) بعضها البعض، فالشيوع والمتاحية والمدى والشمولية كلها معايير نستعملها في إعطاء الأولوية لبعض عناصر اللغة على البعض الآخر، أما سهولة التدريس والتعليم فإنهما يعتمدان على المقارنة داخل اللغة وكذلك على المقارنة بخلفية الدارس اللغوية (التحليل التقابلي) وكذلك على دراسة صعوبة المادة المدروسة من واقع الممارسة الفعلية (تحليل الأخطاء).

٢ .٣ .٢ . التحليل التقابلي

ظهر دور التحليل التقابلي بصورة علمية في الأربعينات من هذا القرن الميلادي، وكان من رواد هذا الأسلوب في اختيار المادة اللغوية لإعداد الكتب التعليمية الأستاذان فريز ولادو، فقد ذكر فريز في عام ١٩٤٥ : «أفضل المواد هي تلك المبنية على وصف علمي للغة المدروسة مقارنة بوصف مماثل للغة الدارس الأصلية» (Fries, 1945, 9) . وفي عام ١٩٥٧م ظهر أول كتاب بالإنجليزية وضعه اللغوي المعروف الدكتور روبرت لادو ليرشد الباحثين إلى إجراء الدراسات التقابلية، وقد ذكر أن من فوائد التحليل التقابلي في التدريس هو في مجال إعداد المواد التعليمية فيقول في ذلك: «وأهم شيء في إعداد المواد التعليمية هو مقارنة اللغة والثقافة الأصليتين (للدارس) باللغة والثقافة الأجنبيتين، وذلك من أجل التعرف على العقبات التي لا بد من تذليلها أثناء التدريس» (انظر Lado, 1957, 3). وقد أدت الدعوة إلى ضرورة التحليل التقابلي لإعداد المواد التعليمية وتدريس اللغات الأجنبية إلى عدد لا يستهان به من الدراسات

التقابلية بين اللغات المختلفة (انظر M. E. Sieny,1973/4 لأسماء بعض المراجع وكذلك يوسف الهليس ١٩٧٦م)، ولكننا نجد أن فوائد التحليل التقابلي تظهر بوضوح في مجال الأصوات حيث يظهر الأثر القوي للعادة، بينما يقل في عناصر اللغة الأخرى حيث يلعب الإدراك والتفكير دوراً أكبر في تعلمها.

٢.٣.٣. تحليل الأخطاء

منذ النصف الثاني من الستينات بدأت تظهر الدراسات المعارضة أو المتحفظة حول قيمة التحليل التقابلي في مجال تدريس اللغات وإعداد المواد التعليمية لها، فنجد بعضاً ممن لا يرون كبير فائدة ترجى من التحليل التقابلي، ومنهم من يرى أن التحليل التقابلي مفيد ولكن لا بد لنا من استكمال نتائجه والتوثق منها عن طريق تحليل الأخطاء (انظر Corder, 1967; Wardaugh, 1970).

ومن الواضح من الدراسات الحديثة في مجال علم اللغة التطبيقي أن هناك إهتماماً كبيراً بتحليل الأخطاء بدأ يزداد منذ النصف الثاني من الستينات وبلغ أشده في السبعينات، كما نلاحظ من ظهور ثلاثة كتب في هذا الحقل في الفترة من ١٩٧٢ إلى ١٩٧٥ ومن عدد الطبعات التي ظهرت لأحد هذه الكتب (كتاب Schumann & Stenson حيث ظهر في أربع طبعات متتالية سنوياً.

(انظر Svartvic, 1972; Richards, 1974; Schumann, and Stenson 1974).

هذا ويرى دعاة تحليل الأخطاء أن كثيراً من الصعوبات التي يتنبأ بها التحليل التقابلي لا تثبت صعوبتها أثناء التعليم الفعلي للغة من جهة، بينما نجد من جهة أخرى أن هناك عدداً من الأخطاء التي لا تنتج عن تأثير اللغة الأولى للدارسين (من ثم لا يمكن للتحليل التقابلي أن يتنبأ بوقوعها). ويصدق هذا الأخير على الأخطاء التي تنتج من طبيعة اللغة المدروسة (الهدف) نفسها كما نجد مثلاً في حالات الشذوذ عن القواعد العامة (مثل جمع الأسماء الشاذة في الإنجليزية)، وكما نجد في حالات غياب القواعد أو كثرتها (مثل جمع التكسير في اللغة العربية)، واستعمال حروف الجر في الإنجليزية. فهذه الحالات تمثل مشكلة للدارسين بغض النظر عن خلفياتهم اللغوية.

وهذا مما حدا بعدد من اللغويين التطبيقيين إلى الإشارة إلى ضرورة التمييز بين عامل الاختلاف من جهة وعامل الصعوبة من جهة أخرى(انظر مثلا Nickel, 1971).

٣ - التنظيم/ بناء المنهج

يعني بالتنظيم خبراء تعليم اللغات تنسيق مفردات المنهج وتجميعها، أي تقرير:

١ - ما يجب تقديمه في كل مرحلة.

٢ - تحديد العناصر التي يجب أن تسبق أو تصاحب أو تلحق العناصر الأخرى في كل خطوة من كل مرحلة، فيسأل المؤلف نفسه مثلا «ماذا سنقدم في المرحلة الأولى، وماذا سنقدم في المرحلة الثانية؟.... » ثم «إذا قررنا مثلا تقديم الجملة الاسمية في المرحلة الأولى فأي أنماطها يجب أن نقدم أولا: الجملة التي مبتدؤها وخبرها مفرد أم الجملة التي مبتدؤها اسم مفرد وخبرها شبه جملة؟» وكذلك «ما العناصر التي نحتاجها لتقديم الخبر شبه الجملة، وأي التركيبين نقدم أولا: الجار والمجرور أم المضاف والمضاف إليه؟».. وهكذا، وفي مجال الأصوات قد يكون السؤال مثلا «هل نقدم الأصوات الصعبة أم الأصوات السهلة في الدروس الأولى؟» و«هل نقدم الأصوات مع شبيهاتها أم بصحبة أصوات مختلفة عنها؟» وهكذا، وفي مجال الكلمات (أو المفردات) قد نتساءل: «أي الكلمات التي اخترناها سنقدم في الدروس الأولى: الكلمات المحسوسة أم المعنوية» ثم «هل نقدم الكلمات في مجموعات دلالية (مثل الكلمات الخاصة بالطعام مثلا) أم نقدمها بناء على تشابهها في الصياغة (اسم الفاعل، المصدر....)؟» وهكذا دواليك.

هذا ونجد أن الإجابات عن هذه الأسئلة وما شاكلها تعتمد بصورة رئيسة على الأهداف التي حددناها في ضوء ما ذكرناه في القسم الأول من هذا البحث حيث أن المنهج البنيوي structural سيتطلب معالجة تختلف عن المنهج المبني على الفكرة notional أو المواقف situational وعن المنهج المبني على المهارات اللغوية language skills .

ففي المنهج البنيوي نجد أن المعيار الأساسي هو ملاءمة العنصر اللغوي للبنية أو

التركيب المراد تقديمه، ويرى الخبراء أنه لنا أن نستعين هنا بالدراسات اللغوية النظرية في تحديد الأنماط المختلفة وترتيبها، كأن نبدأ مثلاً بما يسمى بالجمل النواة (kernel sentences) قبل أن نقدم مشتقاتها، كأن نقدم مثلاً الجملة البسيطة المثبتة والخبرية قبل أن نقدم الجملة المركبة أو المنفية أو الاستفهامية. وأن نقدم الجملة الإسمية قبل أن نقدم إستعمال كان وأخواتها أو إن وأخواتها... وهكذا.

أما في المنهج المبني على الفكرة، فإن ترتيب مفردات المنهج سيعتمد على نوع الوظائف أو الأعمال الكلامية speech acts التي نود تعليمها، كأن نقدم الأسئلة عن المعلومات الشخصية ثم الاستفسار عن البيئة المحيطة، أو نقدم أسلوب التعبير عن الحاجيات الشخصية أو الآراء ثم الاستشارة ثم الاعتذار وهكذا، هذا ومما لا شك فيه أن لكل عمل كلامي ألفاظه وتراكيبه التي نؤديه بها، فالاستفسار مثلا يتطلب استعمال أنماط الاستفهام وبعض الألفاظ النحوية مثل هل، وأين، ثم أنماطاً تنغيمية خاصة بالأسئلة... وهكذا، وينطبق الشيء نفسه على الأعمال الكلامية (الأفكار) الأخرى.

وفي المنهج المبني على أساس من المواقف الاجتماعية، نجد أن الأساس هو المواقف التي نريد معالجتها، مثل التعارف وفي مكتب البريد أو في الفندق أو زيارة الطبيب، ومن المعروف أيضاً أن لكل موقف متطلباته من الألفاظ والتراكيب، فالتعارف مثلاً يتطلب استعمال الضمائر «أنا وأنت» والتركيب «مبتدأ وخبر» وتنغيم الجملة الخبرية والاستفهامية... وهكذا.

وأخيراً إذا أردنا بناء المنهج في ضوء المهارات اللغوية، نجد أن الاستماع مثلاً يتطلب نشاطاً غير الكلام، والقراءة والكتابة تتطلبان تقديم عناصر لغوية لا يتطلبها الاستماع والكلام (مثل معرفة الحروف وقواعد الإملاء... وغير ذلك) هذا بالإضافة إلى إختلاف الوسائل المطلوبة لتقديم المادة اللغوية كالمواد المكتوبة والمسجلة صوتياً... إلخ، كما سنرى في القسم التالي من البحث. وهنا، يجب أن نلاحظ الفرق الذي أشرنا إليه سابقاً بين المهارتين الاستقباليتين (فهم المسموع وفهم المقروء) والمهارتين الإنتاجيتين (الكلام والتعبير التحريري). فمن المعروف مثلاً أن الأوليين تحتاجان إلى

ذخيرة كبيرة من التراكيب والألفاظ الشائعة لأن المستمع والقارىء لا يتحكمان فيما يقوله أو يكتبه الآخرون، وعلى العكس نجد أنه يجدر بنا أن نقدم عدداً أقل من الألفاظ والتراكيب ذات الشمولية، والمدى الواسعين ليمكن الدارس من الاستفادة منها في تعبيره الشفوي والتحريري. (لمزيد من التفاصيل ينظر القسم « تحديد الأهداف »).

٤ - العرض أو التقديم

يقول ماكي: « العرض يعني إيصال شيء ما إلى شخص ما » (Mackey, 228) وهذا بدوره يعني تقديم المادة اللغوية التي تم اختيارها وتدريجها أو تبويبها في صورة مفردات المنهج إلى الدارس ليتعلم منها ما نود أن ندرسه له. ونحن إذ لا ننكر ما للمعلم بل وللدارس أيضاً من دور في عملية التعلّم، نود أن ننبه إلى أهمية أسلوب عرض المادة أو تقديمها (وهو ما يكون غالباً في صورة الكتاب الدراسي وما يرافقه أو ما يقوم مقامه). فللكتاب الدراسي تأثيره العميق في أسلوب تدريس المادة مهما كان نوع المعلم، كما أن له أبعد الأثر في الدارس ونظرته إلى المادة المدروسة، بل وربما في أسلوب دراسته لها كذلك. فنحن إذا قدمنا للمعلم كتاباً يقدم اللغة في صورة قواعد نظرية ونصوص للترجمة، فلا شك أن أسلوب المعلم سيتأثر بذلك في طريقة تدريسه للغة (ما لم تكن لديه قدرات وإمكانات خاصة تساعده على إعادة عرض المادة المدروسة)، أما الدارس فإنه قد يكون أكثر تأثراً بالكتاب وأسلوب العرض فيه من المعلم، حيث أن الكتاب والمعلم هما الوسيلتان اللتان يتعرف عن طريقهما على اللغة وأسلوب اكتسابها، والكتاب هو الذي يصاحبه بصورة مستمرة، وفي ضوء منهاجه تكون غالباً الاختبارات وأساليب تقويم نجاحه وفشله في الدراسة.

من ذلك يتضح لنا عظم المسؤولية التي تقع على كاهل مؤلف الكتاب الدراسي أو المادة التعليمية لتدريس اللغة، فهو الذي يدير إلى حد ما دفة البرنامج التعليمي للغة من وراء الستار، فأسلوب عرضه للمادة اللغوية كما أشرنا له أبعد الأثر في أسلوب تقديم دروس اللغة المدروسة. وفي مجال عرض المادة اللغوية أيضاً نلمس براعة المؤلف في الاستفادة من النظريات التربوية والنفسية واللغوية.

وفي العرض نجد الاختلافات الشاسعة في المجالات التالية (على سبيل المثال لا الحصر):

ا) العناصر
١ - أسلوب تقديم الأصوات/ أو الرموز الكتابية.
٢ - أسلوب تقديم المفردات.
٣ - أسلوب تقديم التراكيب النحوية/ أو قواعد اللغة.
٤ - أسلوب تقديم ثقافة أهل اللغة.

ب) المهارات
١ - أسلوب معالجة الاستماع.
٢ - أسلوب معالجة الكلام.
٣ - أسلوب معالجة القراءة.
٤ - أسلوب معالجة الكتابة.

جـ) أساليب نقل أو شرح المعاني المعجمية والنحوية (عن طريق اللغة الوسيطة أو الترجمة مثلاً أو باستخدام وسائل مباشرة مثل الصور والرسومات والأفلام أو بإستخدام اللغة المدروسة كما يتم استعمال التعريف والترادف والتضاد والسياق اللغوي... إلخ).

هذا ومما لا شك فيه أن هناك عوامل كثيرة تؤثر في عملية العرض هذه وتشمل (بالإضافة إلى مهارة المؤلف) الأهداف المرجو تحقيقها من الكتاب أو المادة التعليمية، وكذلك فلسفة بناء المنهج الذي يقدمه الكتاب والأسس التربوية التي يسترشد بها المؤلف، فلكل من هذه لا شك أثرها في عرض المادة اللغوية. فإن كان الهدف مثلاً تعليم القراءة فلا بد أن يكون التركيز جله (إن لم يكن كله) على هذه المهارة وما يساعد على اكتسابها، ويكون الوسيط (وسيلة تقديم المادة) الأساسي هو الكتاب المطبوع، أما إذا كان الهدف هو الكلام، فلا بد أن يختلف محور التركيز هنا، كما لا بد أن تختلف

وسائط العرض لتشمل مثلاً المواد الصوتية المسجلة، وهكذا الحال مع المهارتين الأخريين، والأمر يختلف إذا ما كان الهدف شاملاً لجميع المهارات اللغوية الأربع.

أما تأثير الفلسفة التي بني عليها المنهج فمن المعروف أنها هي التي تؤثر على بناء وحدات المادة التعليمية ومحور كل وحدة سواء أكان ذلك المحور هو الموقف الاجتماعي أم المهارة اللغوية أم العنصر البنيوي (التركيبي النحوي) أو الفكرة (العملية الكلامية)، ولكل من هذه تأثيره في أسلوب عرض عناصر اللغة المختلفة.

وتتجلى أبعاد الأسس التربوية التي يستهدي أو يؤمن بها المؤلف في النصوص والتدريبات من حيث نوعها وكميتها، كما يظهر أيضاً في الأسلوب الذي يتبعه في نقل المحتوى الدلالي (المعنى) للمادة المدروسة.

هذا وباستعراضنا للكتب والمواد التعليمية الأخرى لتعليم اللغات نجد أنه بإمكاننا أن نلخص مجالات الاختلاف فيها فيما يلي:

١) النصوص والأمثلة.

٢) الشرح أو الوصف.

٣) التدريبات.

٤) إيصال المعنى أو تقديم المحتوى الدلالي.

٤.١. النصوص والأمثلة

نجد أن معظم المواد التعليمية لتدريس اللغات تبدأ ببعض النصوص المترابطة في شكل حوار أو قصة أو نثر غير قصصي، كما أن هناك قلة من المواد التي تقدم أمثلة متناثرة (غالباً ما تكون لتدريس النحو بصورة خاصة).

والهدف من هذه النصوص (كما هو معروف) هو تقديم العناصر اللغوية المطلوب تدريسها في الدرس أو الوحدة، فهي تشتمل مثلا على الأصوات والتراكيب والمفردات المطلوب تقديمها. ويبدو أن الاتجاه في الكتب الحديثة هو نحو النصوص الحوارية

(للمراحل الأولى في الأقل) وذلك لما للحوار من مزايا لغوية وتربوية معروفة (أنظر: محمود إسماعيل « كيف نبدأ تعليم اللغة »). ويبدو أن هنالك شبه اتفاق حول تقديم جميع العناصر الجديدة في الوحدة أو الدرس عن طريق هذا النص الأساسي. أما صفات النص الجيد، فهناك آراء كثيرة حولها بعضها ذاتي وبعضها الآخر موضوعي/ علمي، وسنورد أدناه نماذج لهذه المواصفات كما وردت في بعض الكتابات المعروفة.

٤ .١ .١ . النص الحواري

لقد أشرنا أعلاه إلى الاتجاه نحو تفضيل النصوص الحوارية لتقديم عناصر اللغة للدارسين، فالحوار الجيد يمتاز بكونه وسيلة وغاية في نفس الوقت، فهو وسيلة لتقديم العناصر اللغويـة الثقافية الجديدة في سياق طبيعي، وهو غاية لأن الدارس الذي يتعلم مثل هذا الحوار يستطيع أن يستعمله أو يستعمل أجزاء منه مباشرة في مواقف مشابهة لما تعلمه، ونورد فيما يلي بعض المعايير المقترحة لإعداد الحوار الجيد.

معايير الحوار الجيد

١ - تحديد الهدف: هل المقصود من الحوار تقديم التراكيب النحوية أم تيسير الكلام أم التسلية؟

٢ - نوعية المحادثة في الحوار: هل هي شائقة وطبيعية؟ وهل موضوع الحوار جدير بالاهتمام، أم أن الحوار مجرد مجموعة من الأسئلة والأجوبة؟

٣ - تحديد النقاط النحوية أو عناصر الكلام المطلوب تعليمها.

٤ - النقاط المطلوب تقديمها: هل هي أكثر مما ينبغي بحيث تجعل الحوار مصطنعاً؟ ماذا يمكننا أن نحذف دون إخلال بالهدف المنشود؟

٥ - نسبة تكرار المعنى rendundancy : هل هي كافية لجعل الحوار أكثر طبيعية؟

٦ - التعبيرات الرابطة (مثل « حسن » « حقاً » « لا بأس » « يا للأسف »..) هل هناك عدد مناسب منها لتضفي الصبغة الطبيعية على الحوار؟

٧ - مستويات اللغة المستعملة: هل هي متناسبة مع الموقف؟ (هل يتحدث الأطفال كالأطفال مثلاً أم كالكبار؟).

٨ - حجم الحوار: هل هو من طول معقول ومناسب للاستعمال في الصف؟

٩ - جمل الحوار: هل هي ذات أطوال مناسبة أو قابلة للتجزئة إلى أقسام معقولة؟

١٠ - إعادة تقديم العناصر المدروسة سابقاً: ما مدى الاستفادة من العناصر المدروسة سابقاً وتكرارها؟

١١ - فائدة الحوار التعليمية: ما إمكانات الاستفادة من الحوار بوصفها وسيلة تعليمية؟

١٢ - نوعية الموقف: هل الموقف من النوع الذي يشجع الدارسين على التوسع فيه واستعماله؟ (Rivers and Temperley, 1978, 33)

بالإضافة إلى ما سبق نود أن نشير إلى ما تذكره ولقا رفرز حول هذا الموضوع حيث تذكر أهمية ما يلي:

١٣ - وضوح السياق الطبيعي أو الموقف (من حيث المكان والزمان ونوع النشاط).

١٤ - وضوح العلاقة بين المتحاورين (من حيث العمر والجنس والعلاقة الاجتماعية).

١٥ - وضوح الظلال الانفعالية (من حيث الصداقة أو الرسمية أو العداوة أو المزاح أو التوبيخ...)

١٦ - ملائمة الحوار لسن الدارسين ا(انظر Rivers, 1968, 170).

٤.١.٢ النص النثري/ القرائي

فيما يخص النص القرائي نجد المعايير التالية، وهي من وضع أحد رواد الأساليب الحديثة في تعليم اللغات، بل وأحد عباقرتها، الذين عاشوا في القرن الميلادي الماضي.

يذكر هنري سويت المعايير أو المواصفات التالية لنص القراءة الجيد:

١ - الترابط وهو ما يساعد الدارس على تكوين الروابط المتعددة في ذهنه بين الكلمات وسياقاتها.

٢ - الطول المناسب لمستوى الدارسين حتى لا يسبب مللاً لهم.

٣ - وضوح السياق ومساهمته الفعّالة في إيضاح مدلول الكلمة التي ترد فيه مما يساعد الدارس على استنباط المعنى من النص مباشرة.

٤ - محدودية الكلمات الجديدة، وذلك بمراعاة عدم تقديم عدد كبير من المفردات الجديدة مما قد يسبب إرهاقاً للدارس وتثبيطاً لعزائمه.

٥ - ألفة الموضوع: ويدخل هنا مناسبته لنوعية اللغة، وربما جاز لنا إضافة ملاءمة الموضوع للدارسين (من حيث مجالات اهتمامهم وأعمارهم) فلا يعالج أموراً يغلق عليهم فهمها.

٦ - بساطة اللغة: يجب أن تكون اللغة في المراحل الأولى بسيطة من حيث قصر الجمل وخلو العبارات من الاستعمالات المجازية.

٧ - التنوع: من حيث معالجة النصوص لموضوعات متنوعة محسوسة ومعنوية.

٨ - التدرج في الصعوبة.

٩ - التشويق، ويأتي من عوامل عدة منها ألفة الموضوع وغرابته وملاءمته لأذواق الدارسين وغير ذلك من عناصر التشويق المختلفة (انظر Henry Sweet, 168-180).

بالإضافة إلى ما سبق ذكره لا بد لنا أن نضيف المعيارين التاليين.

١٠ - محدودية التراكيب النحوية: يجب أن لا يشتمل النص على عدد كبير من التراكيب التي ستؤدي إلى إرهاق الدارس وربما تنفيره كذلك من دراسة النص لكثرة الصعوبات التي تواجهه فيه.

١١ - الفائدة الثقافية: من المستحسن أن نستفيد من النصوص القرائية لتقديم

المعلومات المهمة عن ثقافة أهل اللغة المدروسة دون إخلالٍ بعنصري الألفة والتشويق (المذكورين أعلاه).

٤ .٢ . التدريبات

٤ .٢ .١ تدريبات عناصر اللغة

تختلف التدريبات حسب نوع العناصر التي تعالجها: صوتية، كتابة الحروف، فهم الألفاظ واستعمالها، وفهم التراكيب واستعمالها.

ولكننا سنركز حديثنا على تدريبات التراكيب النحوية (أو تدريبات النحو الوظيفية كما أسميها) حيث إنها هي أهم التدريبات التي تشغل مؤلفي كتب تعليم اللغات الأجنبية، وسنتحدث بإيجاز عن تدريبات الأصوات والمفردات بعد ذلك.

٤ .٢ .١ .١ . التدريبات النحوية الوظيفية

يقسم كوردر هذه التدريبات إلى قسمين رئيسيين هما:

(١) التدريبات الاستقرائية inductive والتدريبات الاختبارية للافتراضات hypothesis-testing ويقصد بالأولى التدريبات التي تعين الدارج على استقراء أو استنتاج القواعد النحوية التي تمثلها التراكيب المدروسة. أما التدريبات الاختبارية فهي التي ترمي إلى إتاحة الفرصة للدارس ليختبر الافتراضات التي استنتجها من التدريبات السابقة ومما يكون قد سمع أو قرأ من شرح للقواعد كأن يستوثق من فهمه لقاعدة المطابقة مثلا أو ترتيب عناصر الجملة الرئيسة، وذلك عن طريق الاتيان بجمل من عنده بناء على ما تكون لديه من افتراضات ومراقبة رد فعل المعلم حيالها (انظر Corder, 1973, 337-46) هذا ونجد تفصيلا أفضل لدى بولستون وبرودر Paulston and Bruder في كتابهما المسمى تدريس الإنجليزية بوصفها لغةثانية: طرائق وخطوات تدريس (انظر Paulston and Bruder, 1976).

تبدأ المؤلفتان بتقسيم التدريبات اللغوية إلى ثلاث فئات وفقاً لمدى مشاركة الدارس اللغوية والذهنية فيها، وهي:

١) التدريبات الآلية. وهي التي لا تتطلب فهماً من قبل الدارس.

٢) التدريبات الدلالية. وهي التي تتطلب فهماً للمعنى من قبل الدارس، دون مساهمته بمعلومات جديدة.

٣) التدريبات الاتصالية. وهي التي تتطلب فهماً ومساهمة بالمعلومات الجديدة من قبل الدارس، وتعطيان تصنيفاً أدق في كتابيهما(سبق أن تحدثت عنه بالتفصيل في الورقة التي أعددتها لمعهد اللغة العربية باسم «تدريس قواعد اللغة»)وفيما يلي تعريب للتصنيف المشار إليه.

أولا: التدريبات التكرارية

أ) التكرار الحرفي.

ب) التكرار ذو النهاية المفتوحة (التسلسلي).

ج) تكرار الحوار.

ثانياً: تدريبات التمييز

أ) التعرف على النمط.

ب) التعرف على السياق اللفظي.

ج) التعرف على الوظيفة (النحوية).

ثالثاً: تدريبات التناوب

أ) التدريبات الصرفية المعجمية.

١- التبديل في موقع واحد.

٢ - التبديل المضاعف.

٣ - التبديل المتعدد.

٤ - تبديل الموقع المتنقل.

٥ - التبديل الارتباطي (الذي يتطلب تغييراً في بعض أجزاء الجملة).

البسيط.

المعقد.

ب) التدريبات النحوية

١ - التنمية.

٢ - التكملة.

٣ - الاختصار.

٤ - التحويل.

٥ - الدمج (ربط الجمل ببعضها البعض).

رابعاً: تدريبات الاستجابة

أ) تدريبات المرحلتين

١ - الإجابة القصيرة.

٢ - أسئلة الإستيعاب.

٣ - التعقيب.

٤ - التعليق أو الإجابة الموجهة.

٥ - الإجابة الحرة.

ب) تدريبات المراحل الثلاث (انظر Paulston and Bruder 3-33).

هذا ومن دراسة هذه الأصناف المختلفة نجد أن كثيراً قد يدخل تحت أي من الفئات الثلاث التي أشرنا إليها (الآلية والدلالية والاتصالية) تبعاً لنوعية المشاركة المطلوبة من الدارس كما ذكرنا آنفاً.

أما النصيحة التي يقدمها الخبراء فهي أن نبدأ دائماً بالتدريبات الآلية وننتهي

بالتدريبات الاتصالية. (وهي ما يسميها كوردر بالتمارين الاختبارية للافتراضات، حيث تجعل الدارس يطبق ما درسه بصورة واقعية أو أقرب ما يكون إلى الواقع (وهو الهدف الأساسي من تعليم عناصر اللغة المختلفة).

٤.٢.١.٢ التدريبات الصوتية

هناك أربع مراحل لا بد أن تمر بها عملية تدريس الأصوات وهي:

١ - التقديم

٢ - التمييز.

٣ - المحاكاة والتكرار.

٤ - الاستعمال.

والتقديم هنا هو النص الذي يرد فيه الصوت.

أما المرحلتين الثانية والثالثة فهما بمثابة التدريبات الاستقرائية في النحو، أما تدريبات الاستعمال فهي التدريبات الاتصالية أو ما يماثلها (انظر: محمود إسماعيل «تعليم الناحية الصوتية»)

٤.٢.١.٣ التدريبات على الألفاظ

لا بد لنا هنا أن نفرّق بين تدريبات التمييز أو التعرف على الكلمات من جهة وبين استعمالها من جهة أخرى، فهناك فرق - كما هو معروف - بين قدرتنا على فهمها، أي المعرفة السلبية passive ، والقدرة على استعمالها، أي المعرفة الإيجابية active وحيث إن المعرفة السلبية أسهل من الإيجابية، ولأن الدارس لا يتحكم فيما يقرأ ويسمع كان لا بد من تقديم عدد أكبر من الألفاظ للتعرف وعدد أصغر منها للاستعمال، كما أنه لا بد من التفريق بين تدريبات كل من هذين النمطين من المعرفة، هذا وتشمل تدريبات المفردات (بالإضافة إلى تدريبات التناوب الصرفية المعجمية المذكورة أعلاه) الأنواع التالية:

١) تدريبات الترادف.

٢) تدريبات التضاد.

٣) تدريبات التعريف (أي تعريف الكلمة المطلوبة أو شرح معناها).

٤) تدريبات التعرف (أي الإتيان بالكلمة من التعريف أو الشرح المقدم)

٥) تدريبات الاستعمال والمعرفة الإيجابية:

أ) اختيار كلمة من بين عدد من الكلمات ليناسب فراغاً معيناً في الجملة.

ب) الإتيان بكلمة من عند الدارس لنفس الغرض السابق.

ج) الإتيان بجملة يستعمل الدارس فيها الكلمة المعطاة.

د) الإتيان بكلمة تناسب صورة معيَّنة.

وحيث أن الكلمة غالباً ما يتغير معناها باختلاف السياق، يُنصح دائماً عدم تقديم الكلمات أو المفردات مبتورة من سياقاتها، بل يتم تقديمها دائماً في جمل تامة أو في تعبيرات مناسبة (كأن نقول: ما مرادف كلمة مدرسة «في» تختلف الآراء حول هذا الموضوع بإختلاف المدارس التي ينتمي إليها أصحاب كل رأي؟ »).

٤. ٢. ٢ . تدريبات المهارات

لقد ثبت من التجربة أن التدريب على عناصر اللّغة بالرغم من أهميتها لا يؤدي بالضرورة الى التدريب على المهارات اللغوية، فالتدريب مثلا على تمييز رموز الكتابة والتراكيب النحوية والألفاظ لا يؤدي بالضرورة إلى القدرة على التعبير الكتابي أو الفهم الصحيح للمادة المقروءة، والتدريب على تمييز العناصر الصوتية والنحوية والمعجمية لا يؤدي بالضرورة إلى القدرة على فهم المسموع، فالتدريب على العناصر اللغوية لا شك له أهميته في تمكين الدارس منها، ومن ثم مساعدته على الاستفادة منها سواء في الفهم أو التعبير، ولكنها شأنها في ذلك شأن فهم قواعد اللغة غير كافية ليتمكن الدارس من المهارات اللغوية، فالمهارة (كما هو واضح من مسماها) تحتاج إلى تدريب

خاص بها. فنحن إذا أردنا للدارس مثلا أن يفهم ما يسمع، لا بد لنا من إتاحة الفرصة له ليتدرب على الاستماع إلى النصوص اللغوية، وإذا أردنا له أن يعبر شفوياً فلا بد لنا من إفساح المجال ليتدرب على الكلام في ظروف مختلفة... وهكذا مع القراءة والتعبير الكتابي، ولذلك، يجب أن لا نعجب من سؤال الدارسين الذين يذكرون أنهم يعرفون القواعد جيداً كما ينطقون بالأصوات بصورة سليمة ولديهم ذخيرة لا بأس بها من الألفاظ، ولكنهم مع ذلك لا يستطيعون أن يشاركوا في محادثة قصيرة وإن استطاعوا ذلك فلا يتيسر لهم ذلك دون كبير عناء.

وهذه النقطة الهامة هي التي كانت دائماً السبب في نجاح أو فشل أية طريقة في تعليم اللغات، وعدم مراعاتها كان سبب الانتقاد الموجه إلى الطرائق والاتجاهات المختلفة سواء أكانت الترجمة والقواعد، أم السمعية الشفوية، أم غيرها، وهو ما حدا بالخبراء إلى التأكيد في الآونة الأخيرة على ما يسمى بالتدريبات الاتصالية، وسنذكر فيما يلي نماذج من التدريبات على المهارات اللغوية التي لا بد من تقديمها إذا أردنا للمادة التعليمية أن تعين الدارس على اكتساب هذه المهارات (كلها أو بعضها). ولكن قبل ذلك نود أن نشير إلى ما ذكرناه في الأجزاء الأولى من هذا البحث حول العناصر أو المهارات الفرعية التي تدخل تحت كل من المهارات الأربع الرئيسة (مثل تمييز الأصوات والحروف والتعرف على التراكيب والألفاظ... وغير ذلك) وغالباً ما يسبق التدريب على عناصر اللغة التدريب على المهارات أو تسير معها جنباً إلى جنب.

هذا وسيكون حديثنا تحت قسمين رئيسيين هما:

١) تدريبات فهم المسموع والمقروء (الاستيعاب).

٢) تدريبات التعبير الشفوي والتحريري.

٤. ٢. ٢. ١. تدريبات الإستيعاب

الغرض الأساسي من هذه التدريبات هو تعويد الطالب على متابعة ما يسمع أو يقرأ وفهم المقصود منه، ومن أمثلة التدريبات ما يلي:

١) تدريبات نعم أو لا و« صحيح أو خطأ » وتكون بأن نطلب من الدارس أن يجيب بنعم أو لا أو بصحيح أو خطأ لجمل نذكرها له.

٢) الاختيار من متعدد: هنا نذكر للدارس عدداً من الجمل أو التعبيرات يختار الصحيح منها.

٣) التكملة أو ملء الفراغات: وذلك بتقديم نصوص ناقصة يكملها الدارس بناء على ما سمع أو قرأ.

٤) اقتراح العنوان المناسب للنص.

٥) أسئلة أدوات الاستفهام: نسأل الدارس باستعمال واحد من أدوات الاستفهام (من، ماذا، كيف، متى، أين، لماذا؟) ليجيب عنها من واقع ما سمع أو قرأ.

٦) ترتيب الكلمات أو الجمل بناء على ما جاء في النص.

٧) التلخيص للأفكار الرئيسة في النص.

٤. ٢. ٢. ٢. تدريبات التعبير

تتدرج التدريبات هنا من التدريبات التي لا تحتاج إلى كبير جهد من الدارس إلى تدريبات التعبير الحر أو الإنشاء، ومن هذه التدريبات:

١) ترتيب الكلمات دون تغيير في صيغها.

٢) ترتيب الكلمات مع إجراء التغييرات اللازمة (كوضع الصفة في صيغة تطابق بها الموصوف، أو جعل الفعل في صيغة تطابق بها الموصوف، أو جعل الفعل في صيغة تناسب المسند إليه).

٣) الملاءمة بين أعضاء مجموعتين من الجمل.

٤) ترتيب الجمل لتكوين فقرات أو نصوص قصيرة.

٥) الإجابة عن أسئلة تتعلق بنص مقروء أو مسموع.

٦) الوصف أو التعليق على الصور الفردية أو المجموعات (بمعاونة بعض الأسئلة والكلمات المساعدة أو بدونها).

٧) الوصف أو التعليق على الصور المتحركة الصامتة (بمعاونة المعلم أو الكتاب أو بدون معاونة، سواء أسمع الدارس التعليق عليها أم لم يسمع).

٨) التعبير الموجه بمجموعة من الأسئلة تؤدي إجاباتها إلى تكوين نص مناسب.

٩) التعبير المبني على العناصر الرئيسة للموضوعات.

١٠) تلخيص النصوص المسموعة أو المقروءة.

١١) التعبير الحر الواقعي (وصف، تقارير ....).

١٢) التعبير الحر الإبداعي (عن طريق المناقشة والمناظرة والخطابة في الصف والإنشاء التحريري في الصف أو خارجه).

هذا ونجد أن الكتاب الدراسي قد يقدم التدريبات كاملة (في صلبه أو في ملحق خاص للتعبير)، أو يقدم الإرشادات والمعينات البصرية لآداء بعض التمارين المذكورة أعلاه.

٤ .٣. الشرح والوصف

المقصود من الشرح والوصف هو إيضاح القواعد التي تسير على أساسها التراكيب النحوية أو الأبنية الصرفية أو نطق الأصوات أو استعمال الكلمات المقدمة في الدرس، وهناك خلاف حول نوعية هذا الشرح وكميته وموقعه، فهناك:

ا) من يرى ضرورة تقديم شرح مفصل في بداية الدرس وقبل التدريبات (وهو ما يعرف بالأسلوب الاستنتاجي deductive) كما كان سائداً في الأساليب القديمة مثلا، ثم هناك،

ب) من يرى عدم تقديم أي نوع من الشرح بل الاعتماد الكلي على تدريبات الأنماط pattern drills/ practice كما كان سائداً في الاتجاه السمعي الشفوي إبَّان أوج انتشاره. ثم هناك،

ج) من يرى تقديم الشرح أو الوصف بالأصح بصورة موجزة بعد التدريبات الاستقرائية.

وبما أن ليس لدينا ما يثبت بصورة قطعية أفضلية أي من هذه الأساليب فقد أصبح الاتجاه في الآونة الأخيرة هو الجمع بين الشرح اليسير والتدريب الكثير المتنوع.

٤.٤ . إيصال المعنى

نجد هنا مجالا واسعاً للإبداع والاختلاف بين معدى المواد التعليمية المختلفة وبالرغم من أن كثيراً من هذه الاختلافات تعود الى قدرات المؤلفين وإمكاناتهم الفنية نجد أن بعضاً منها في الأقل يعود إلى الفلسفة التربوية التي يهتدي بها المؤلف، ويظهر هذا بصورة جلية في مبدأ استعمال لغة الدارس أو اللغة الوسيطة أو عدم استعمالها، ويمكن تلخيص هذه الاتجاهات في أساليب ثلاثة:

١) الاستعمال المستمر للغة الدارس أو اللغة الوسيطة والتأكيد على الترجمة.

٢) التجنب المطلق للغة الدارس أو اللغة الوسيطة كما في المدارس المباشرة والسمعية البصرية.

٣) الاستعمال المعتدل للغة الدارس أو اللغة الوسيطة وذلك في حالات الضرورة أو الحالات التي يكون فيها هذا الاستعمال أجدى من الوسائل الأخرى (انظر الحديدي، ١١٠ - ١١٢ و Rivers, 84-86 & 170-1)

نورد أدناه بعضاً من الوسائل المتبعة في إيصال المعنى أو شرحه للدارس.

٤.٤.١ . وسائل شرح المعنى

هناك وسائل عديدة، يلجأ إليها المعلمون والمؤلفون في توضيح معنى العبارات والكلمات الأجنبية للدارسين وأهمها:

١ - الإشارة (كأن يشير المعلم إلى الكرسي للتعريف بمعناه).

٢ - استعمال النماذج (كتقديم نموذج للحصان مثلا للتعريف بمعنى حصان).

٣ - استعمال الصور والرسوم التوضيحية.

٤ - التمثيل لبيان معاني الأفعال مثلا وبعض الصفات.

٥ - السياق ويشمل اللفظي (مثل: ذهبت الى المكتبة لأبحث عن كتاب جيد) والسياق الطبيعي (الموقف أو المواقف الموضحة للمعنى).

٦ - الاشتقاق وبيان تركيب الكلمة والصرفي وعلاقته بأخرى معروفة.

٧ - الترادف: تعريف معنى الكلمة بمرادفاتها، أو شرح معنى الجملة بجملة أخرى مرادفة لها في المعنى، وهو ما يعرف بإعادة صياغة الجملة paraphrase.

٨ - التضاد أي إعطاء عكس الكلمات لبيان معانيها.

٩ - التعريف definition.

١٠ - الترجمة، ويشمل هذا ترجمة النصوص الأساسية وكذلك المسارد الثنائية اللغة في صلب الدروس أو في جزء خاص من الكتاب الدراسي (انظر Mackey, 239-53; Lado, 1964, 121-6).

ويتضح لنا من هذا العرض أن جميع هذه الوسائل بإستثناء الأولى والثانية والثالثة قابلة للاستعمال في الكتب الدراسية لتعليم اللغات.

٤.٥ وسائل تقديم المادة اللغوية

من المعروف أن هناك وسائل مختلفة لتقديم المادة اللغوية وتعتمد في استعمالها على الأهداف المرجوة منها، فالتدريب مثلاً على الكتابة والقراءة يتطلب وسيلة المادة المطبوعة (أو المكتوبة) كحد أدنى. والتدريب على الاستماع والنطق يتطلب وسيلة المادة الصوتية (التسجيل الصوتي) كحد أدنى لتدريسها. ونجد أنه غالباً ما تلجأ المواد التعليمية الجيدة إلى مزيج من المواد المرئية (المكتوبة والصور الثابتة والمتحركة) والمواد المسموعة ونورد فيما يلي عرضاً سريعاً للوسائل المختلفة.

٤ .٥ .١ . الوسائل المرئية:

تشتمل هذه الوسائل على المادة المكتوبة كما ذكرنا ، بالإضافة الى الصور والرسوم:

١) المادة الكتابية المطبوعة وهي أشيع الوسائل، وأهمها الكتب الدراسية.

٢) الصور والرسوم ويدخل هنا:

أ) الصور المطبوعة في الكتاب ، وهي إما بسيطة أو مركبة ، واقعية أو خيالية.

ب) الصور الإيضاحية المرافقة للكتاب (كما في اللوحات الحائطية والبطاقات الومضية flash cards المصورة).

ج) الشرائح الفردية والحلقية film strips/ loops المرافقة لمادة مكتوبة أو مسموعة.

د) الصور المتحركة (الصامتة والناطقة) وأفضل نموذج لهذه الفئة هو ما نجده في برامج تعليم اللغة بالتلفاز.

٣) البطاقات الكتابية (كالتي تستعمل للتدريب على القراءة وتركيب الجمل والكلمات).

٤ .٥ .٢ . الوسائل المسموعة

يأتي تحت هذه الفئة نوعان رئيسيان من وسائل تقديم المادة اللغوية هما:

١) المواد المسجلة سواء أكانت على هيئة أشرطة أم اسطوانات.

٢) المواد المسموعة المصاحبة للمواد المرئية كما في الأفلام المتحركة الناطقة ومنها ما يعرف أيضاً بتسجيلات الشريط المرئي.

هذا ومن الواضح أن الوسائل المذكورة أعلاه ليست متعارضة بحيث ينفي وجود أحدها وجود الوسائل الأخرى ، بل إن المتبع غالباً هو الجمع بين أكثر من وسيلة في أية مادة تعليمية جيدة ، فالمادة التعليمية غالباً ما تتكون من كتاب به صور توضيحية ويرافقه تسجيل صوتي ، وربما أيضاً وسائل بصرية مساعدة ، وهو ما يتمشى مع طبيعة اللغة بمهاراتها ووجوهها المتعددة ، بالإضافة إلى الفوائد التربوية النفسية من تقديم المادة

بصور حسية مختلفة مما يساعد على تثبيتها في ذهن الدارس.

٤.٦ . بعض الأسس العامة في التقديم

وقبل أن نختم حديثنا عن العرض أو تقديم المادة، نود أن نشير إلى بعض القضايا الهامة التي لا بد من مراعاتها عند التقديم، وأهم هذه القضايا:

٤.٦.١ التكامل والترابط بين أجزاء المادة التعليمية

بحيث يؤدي استخدام بعضها إلى تيسير الاستفادة من البعض الآخر، وبحيث لا يحس الدارس ولا المعلم بعدم أهمية أي منها فيهمله، فالعمل التسجيلي في المختبر مثلاً يجب أن ييسر عمل المعلم في الصف، وعمل المعلم في الصف يجب أن يسهل على الدارس الاستفادة من المختبر، وصور الكتاب ورسوماته ينبغي أن تؤدي دوراً وظيفياً في نقل المعنى مثلاً أو في عرض نماذج من ثقافة أهل اللغة المدروسة... وهكذا.

٤.٦.٢ التكرار

حيث أن عناصر اللغة ومهاراتها مرتبطة بعضها بالآخر، كان لا بد من تكرار مفردات المنهج أو عناصر اللغة بين آونة وأخرى وفي سياقات متنوعة حتى تثبت في ذهن الدارس من جهة، وحتى تتضح العلاقات المتشابكة بين العناصر اللغوية المختلفة من جهة أخرى. ومثال التكرار أن نقدم التركيب أو الكلمة في حوار وتدريب آلي، ونصاً قرائياً مسموعاً أحياناً ومرئياً أحياناً أخرى، وفي وحدات مختلفة مع الفصل بين كل تقديم وآخر بفترات زمنية (وحدات تدريسية) معينة، كأن نتبع أسلوب المتوالية الهندسية ١، ٢، ٤، ٨، ١٦ .... وهكذا. بالإضافة إلى إعادة التقديم في المراحل التالية (انظر (Corder, 1973, 296-300; Lado, 1964, 44-45).

٤.٦.٣ التنويع والتقابل

بالإضافة الى تكرار تقديم العنصر اللغوي، لا بد أيضاً من ملاحظة التنويع في أساليب التقديم كما أشرنا أعلاه مع الإستفادة من أسلوب المقابلة بين الأمور المتشابهة

بعد التدريب عليها منفصلة (مثل تقديم صيغتي المذكر والمؤنث في تدريب واحد بعد أن ندرب الدارس على كل منهما على حدة) حيث أن الدراسات النفسية تشير كما يقول جون كارول إلى أن أهمية التكرار مع المقابلة تفوق أهمية التكرار بدونه (انظر Carroll, 104-105).

٤.٦.٤ معقولية المحتوى الدلالي

من الأمور التي تخطىء فيها المواد التعليمية التي تعالج اللغة على أنها مجموعة من القواعد بدلاً من تقديمها وسيلة للاتصال، تقديم التدريبات المفككة بل والجمل غير المعقولة أحياناً، كأن نجد جملاً مثل «اشتريت بيتاً بريالين» أو «أزور صديقي عشر مرات في اليوم» وغير ذلك من الجمل الصحيحة في مبناها ولكنها منافية للمنطق السليم من حيث معناها أو من حيث مناسبتها للمقام. فالأساس في المادة اللغوية (سواء أوردت في النص أم في التدريبات) أن تكون قابلة للاستعمال من قبل الدارس.

٥ـ التقويم

هناك نوعان من التقويم يهماننا في مجال إعداد المواد التعليمية، هما (١) تقويم معلومات الدارس، (٢) تقويم المادة التعليمية.

١.٥ تقويم معلومات الدارس

المقصود بالتقويم هنا هو وسائل التعرف على مدى إلمام الدارس باللغة بصفة عامة كما في اختبارات الكفاية اللغوية language proficiency tests أو إلمامه بما درَّسناه له ويُعرف باختبارات التحصيل achievement tests (وهو المعروف لدى أكثر المعلمين، والمتبع غالباً في المواد التعليمية). وما يعني مؤلف المادة التعليمية ومدرسها بشكل مباشر هو غالباً وسائل تقويم تحصيل الدارسين لما يقدمه لهم الكتاب أو سواه من المواد التعليمية حيث أن تحصيل الدارسين يحتاج إلى معالجة خاصة، وقد تحدثت عنها في مكان آخر بشيء من التفصيل (انظر محمود إسماعيل: «تصميم اختبارات اللغة»....) فسأقصر الحديث هنا على بعض الأمور العامة بهذا الخصوص.

من البدهي أن التقويم خصوصاً في حقل تعليم اللغات ينبغي أن يكون عملا مستمراً في الكتاب والدرس، ونحن نجد أن المادة التعليمية الجيدة تعالج التقويم على هذا الأساس، فنجد عدداً مناسباً من التدريبات ذات الطبيعة الاختبارية أو ما يسمى اصطلاحاً بتمارين حل المشكلات problem-solving ومن أبسط صورها تدريبات التمييز التي أشرنا إليها سابقاً (مثل التدريبات التي تتطلب اختياراً خاصاً يقوم به الدارس، كما في تدريبات المطابقة مثلا بين الصفة والموصوف أو الفعل والمسند إليه وتدريبات الضبط بالشكل بناء على موقع الكلمة أو وظيفتها) ومنها كذلك تدريبات التنمية والإختصار وبعض تدريبات الدمج (مثل دمج الجمل بإستخدام أدوات الشرط أو إسم الموصول).

ومن التدريبات الاختبارية أيضاً معظم تدريبات الاستيعاب والتعبير (أو ما يسمى بالتدريبات الاتصالية).

بالإضافة إلى هذه التدريبات نجد بعضاً من الكتب الدراسية أو مواد تعليم اللغة التي تخصص أجزاء من الكتاب أو من كل وحدة تعليمية للتقويم بصورة رسمية أو شبه رسمية، وتختلف هذه الاختبارات من اختبارات موضوعية (مثل الاختيار من متعدد) وإختبارات ذاتية (مثل إختبار المقال أو التعبير).

(لمزيد من المعلومات عن التقويم، انظر عبد الموجود وآخرون ومحمود إسماعيل «تصميم اختبارات اللغة» وكتابي Valette، وصلاح مجاور في قائمة المراجع).

٢.٥ تقويم المادة التعليمية

هناك وسائل عدة لتقويم المادة التعليمية وفعاليتها في تحقيق الأهداف المنشودة منها، ومن أهم هذه الوسائل:

ا - قياس تحصيل الدارسين لها وما يتبع التحصيل (أو بالأحرى عدم التحصيل) من أخطاء يقع فيها الدارسون.

ب - تحليل المادة من حيث شمول المحتوى وتنظيمه وأسلوب العرض ووسائله ونسبة التكرار ونوعه.

جـ - الملاحظة لمعرفة مدى ملاءمة المادة للدارس من جهة وللمعلم من جهة أخرى.

١.٢.٥ قياس تحصيل الدارسين

من الواضح أن أفضل وسيلة لمعرفة فعالية المادة التعليمية هو تجربتها وقياس مدى تحصيل الدارسين لها ودرجة استفادتهم منها، فالمادة التعليمية التي يسهل تحصيلها وإستيعابها والتي تؤدي إلى مردود أو إنتاجية أفضل لا شك خير من المادة التعليمية التي يصعب على الدارسين إستيعابها والاستفادة منها، وللمقارنة بين مادتين تعليميتين بإمكاننا أن نقيس تلك الفعالية باستخدام الاختبار الموحد أو المتماثل لقياس أداء مجموعتين من الدارسين إستعملت كل منهما مادة تعليمية مختلفة عن الأخرى، ثم نقارن متوسط الدرجات التي حصلت عليها كل مجموعة.

ولكن مثل هذا العمل بالرغم من سهولته الشكلية فإنه محفوف بالمشكلات والصعوبات لأن حصيلة الدارس أو أداءه لا يعتمدان كلية على المادة التعليمية وجودتها فحسب، بل هناك عشرات العوامل المختلفة التي تدخل في عملية التعلم (مثل جودة التدريس وأسلوبه، وشخصية المعلم، واستعدادات الدارس النفسية وقدراته الذهنية.... وغير ذلك)، ومما قيل عن قياس تحصيل الدارس وأدائه ينطبق كذلك على تحليل أخطاء الدارسين اللغوية كوسيلة لتقويم فعالية المادة التعليمية (حيث أن للأخطاء أسباباً كثيرة غير رداءة المادة التعليمية). من أجل كل ذلك كان لزاماً علينا أن نكون حذرين في تفسير نتائج مثل هذه الدراسات.

٢.٢.٥ تحليل المادة التعليمية

هناك وسائل نظرية لتقويم المواد التعليمية وهي أقرب لا شك إلى الموضوعية ولكنها مع ذلك تبقى نظرية، وأدق هذه الوسائل هو فحص المادة التعليمية نفسها من

حيث التخطيط لها ومن حيث أساليب الاختيار المتبعة في اختيار محتواها وكذلك أساليب التنظيم فيها ثم أساليب عرض المادة وقياس التكرار فيها كماً وكيفاً، فمن حيث التخطيط نسأل أنفسنا عن وضوح الأهداف في الإعداد للمادة، ومن حيث الاختيار.

لا بد أن نعرف مدى شمول المادة التعليمية على كل من العناصر اللغوية (الأصوات، الحروف، والأبنية النحوية والمفردات) بالإضافة إلى المحتوى الثقافي، فلا بد أن نعرف نسبة ذلك الشمول ثم ما هي المعايير التي تم اتباعها في عملية الاختبار. أما بالنسبة للتدريج أو التنظيم فنسأل عن المنهج الذي اتبعه مؤلف المادة وأسس ذلك المنهج وملاءمته لتحقيق الأهداف المرجوة أو المزعومة، ثم في العرض نسأل عن مدى تمشي أساليبه مع ما وصلت إليه التجارب الحديثة وما يؤيده العلم، فهل النصوص مقبولة ومناسبة؟ وهل التدريبات متنوعة وملائمة للعناصر والمهارات التي نود أن ندرب الدارس عليها؟ ثم الوسائل المستعملة (سمعية كانت أم بصرية، أصلية كانت أم مساعدة) هل هي مناسبة للأنشطة التي نود تدريب الدارس عليها؟ (انظر Mackey, 293-318، محمد عزت عبد الموجود ورشدي طعيمة).

٥.٢.٣ ملاءمة المادة للدارس والمعلم

٥.٢.٣.١ الملاءمة للدارس

من خصائص المادة التعليمية الجيدة أن تكون ملائمة للدارس من حيث سنه وقدراته ومجالات اهتمامه وغير ذلك، فالطفل مثلا لا نقدم له ما يتطلب الكتابة الكثيرة ولا القواعد النحوية أو الموضوعات التي لا تدخل في مجال اهتمامه كموقف الحجز في الفندق أو القطار، والكبار لا نقدم لهم قصص الأطفال وأناشيدهم وهكذا، فكل من هاتين الفئتين من الدارسين لها قدراتها واستعداداتها من حيث القدرة على المحاكاة والتذكر والتحليل واهتماماتها من حيث الموضوعات ومجالات استخدام اللغة المختلفة، ثم إننا نجد أن للخلفية اللغوية والثقافية أثرها كذلك، فدارس العربية من متحدثي الفارسية والأردية مثلا يختلف اختلافاً كبيراً عن دارس

العربية من الأوربيين واليابانيين، لأن الفئة الأولى تشترك مع العرب في بعض النواحي اللغوية وكثير من الجانب الثقافي، وهي أمور لا تتوفر عادة في الفئة الثانية من الدارسين.

٢.٣.٢.٥ الملاءمة للمعلم

لا بد لأي مادة تعليمية من معلم يعمل على تقديمها للدارسين، وما لم يفهم المعلم المادة أو يعرف استعمالها فلن نتوقع نجاحا يذكر لتلك المادة، فلا بد إذاً أن تكون المادة مناسبة لنوعية المعلم الذي سيستعملها ويُدرِّسها من حيث قدراته واستعداداته العلمية والمهنية. فلا نقدم مادة تحتاج مثلاً إلى مهارات خاصة (كتشغيل أجهزة معقدة مثلا) لمعلم ربما لم يسمع بوجود مثل تلك الأجهزة فلا يقـدر على استعمالها، والمادة الجيدة لا تتطلب استعدادات أو إضافات كثيرة من المعلم الذي قد يعجز عنها لسبب أو لآخر، ولكنها في نفس الوقت يجب أن لا يكون إعدادها بصورة تجعل من المعلم مجرد آلة صماء لعرضها، دون أية مشاركة إيجابية (انظر Mackey, 223-233).

مما سبق ذكره يتضح لنا أن هناك أموراً غير المادة اللغوية يجب أخذها بعين الاعتبار عند إعداد المادة التعليمية اللغوية أو تقديمها، فلا بد للمؤلف أن يلم بظروف المستهلكين لإنتاجه (المعلمين والدارسين) وقدراتهم واستعداداتهم ومجالات اهتمامهم، بل وبظروف التدريس كذلك، حيث أن التدريس مثلا في ظل البرامج المكثفة والفصول الصغيرة يختلف عنه في ظل البرامج طويلة المدى والفصول الكبيرة، وعليه فلا بد من مراعاة ذلك عند إعداد المادة التعليمية وعند تقويمها.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم بسيوني عميرة (ترجمة)، **حتى نفهم البحث التربوي**. القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٩.

إتحاد المعلمين العرب، **بحوث المؤتمر التاسع: تطوير تعليم اللغة العربية**. القاهرة: دار الطباعة الحديثة، ١٩٧٦.

حسين سليمان قورة، **الأصول التربوية في بناء المناهج** (ط ٥). القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٧.

داود عطية عبده، **المفردات الشائعة في اللغة العربية**. الرياض: معهد اللغة العربية - جامعة الرياض، ١٣٩٩هـ / ١٩٧٩م.

علي الحديدي، **مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب**. القاهرة: دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، ١٩٦٦.

علي القاسمي، **مختبر اللغة**. الكويت: دار القلم، ١٣٩٠هـ / ١٩٧٠م.

علي القاسمي، **اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغير الناطقين بها**. الرياض: عمادة شؤون المكتبات - جامعة الرياض، ١٣٩٩هـ / ١٩٧٩م.

فاخر عاقل، **المفردات الأساسية للقراءة الابتدائية** (رسالة دكتوراه غير منشورة). دمشق، ١٩٥٣.

فتحي علي يونس، **تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب** (بحث تجريبي). القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٨.

فتحي علي يونس، ومحمود كامل الناقة، **أساسيات تعليم اللغة العربية**. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٧.

اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي، **الرصيد اللغوي الوظيفي (للمرحلة الأولى من**

التعليم الابتدائي). الرباط: معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، جامعة محمد الخامس،١٣٩٥هـ /١٩٧٥م.

محمد صلاح الدين مجاور، **نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية**. الكويت: دار القلم،١٣٩٤هـ /١٩٧٤م.

محمد عزت عبد الموجود وآخرون، **أساسيات المنهج وتنظيماته**. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر،١٩٧٧/١٩٧٨.

محمد عزت عبد الموجود ورشدي أحمد طعمية، « التقويم التربوي ومشكلات كتب تعليم اللغة العربية لغير العرب مع بيان دور اختبار التتمة في تحديد مستوى انقرائيتها ». الرياض: **منشورات معهد اللغة العربية بجامعة الرياض**، ١٣٩٨هـ /١٩٧٨م.

محمود إسماعيل، « الاتجاه المبني على الفكرة » الرياض: **منشورات معهد اللغة العربية** بجامعة الرياض.

ـــــــ « تدريس قواعد اللغة وظيفياً ». الرياض. **منشورات معهد اللغة العربية** بجامعة الرياض.

ـــــــ « تصميم اختبارات اللغة ». الرياض: **منشورات معهد اللغة العربية** بجامعة الرياض.

ـــــــ « تعليم الناحية الصوتية ». الرياض: **منشورات معهد اللغة العربية** بجامعة الرياض.

ـــــــ « فهم المسموع: تدريسه واختباره ». الرياض: **منشورات معهد اللغة العربية** بجامعة الرياض.

ـــــــ « كيف نبدأ تعليم اللغة؟ ». الرياض **منشورات معهد اللغة العربية** بجامعة الرياض.

محمود إسماعيل صيني وعلي القاسمي (محرران) **السجل العلمي . للندوة العالمية**

الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها ، الجزء الثاني (المعلم، الكتاب، الطريقة الوسائل). عمادة شؤون المكتبات ، جامعة الرياض، (١٩٨٠ م) .

★ موسى بريل، **قاموس الصحافة العربية** : القدس: الجامعة العبرية، ١٩٤٠.

★ نعيم عطية (بدون تاريخ). **التقييم التربوي الهادف**. بيروت: دار الكتاب اللبناني.

★ يوسف الهليس، « **أهمية الدراسات اللغوية التقابلية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها** » . في اتحاد المعلمين العرب، ١٩٧٦، ص ص ٤٤١-٤٥٢.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Allen. J.P.B. and Corder, S.Pit (eds.) *Edinburgh Course In Applied Linguistics* Vol. *I*: *Techniques In Applied Linguistics*. London: Oxford Univ. Press **1974.**

Banathy, B. et. al,«The Use of Contrastive Data in Foreign Language Course Development» *in* **Valdman, A.** 1966, PP. 35-56.

Brown, Gillian, *Listening To Spoken English*, London: Longman Group Ltd,1977.

Carroll, John B., «The Contributions of Psychological Theory and Education Research to the Teaching of Foreign Languages» *in* **Valdman, A.**,1966, pp. 93-106.

Chastain. Kenneth., *Developing Second Language Skills: Theory To Practice* (2nd ed). Chicago: Rand McNally College Publishing Co,1976.

Corder, S. P., «The Signifiance of Learners' Errors,» Iral, Vol. V/4, 1967. Reprinted *in* **Richards, I.** 1974, 19-27, 1967.

——— *Introducing Applied Linguistics* Harmondsworth, England: Penguin Books Ltd, 1973.

Dakin, Julian, *The Language Laboratory And Language Learning*. London: Longman Group Ltd 1973.

Fries, Charles C., *Teaching and Learning English as A Foreign Language*. Ann Arbor, Mich.: Univ. of Michigan Press,1945.

Girard, Denis., *Linguistics And Foreign Language Teaching*. London: Longman Group Ltd,1972.

Halliday, M. A. K., McIntosh and Stevens., *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman Group Ltd,1964.

Lado, Rober., *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor, Mich.: The Univ. of Michigan Press, 1957.

——— *Langauge Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill Book Co., 1964.

Landau, Jacob M., *A Word Count Of Modern Arabic Prose*. New York: American of Learned Societies,1959.

Mackey, William F., *Langauge Teaching Analysis*. London: Longman Group Ltd.,1965.

Mumby, J., *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge Univ. Press,1978.

Nickel, G. (ed.) *Papers In Contrastive Linguistics*. London: Cambridge Univ. Press,1971.

Nostrand, Howard L. «Describing and Teaching the Sociocultural Context of a Foreign Language and Literature» *in* **Valdman, A.**,1966, pp. 1-26.

Paulston, C. B. and Bruder, M. N., *Teaching English As A Second Language: Techniques And Procedures*. Cambridge, Mass.: Winthrop Publishers, Inc.,1976.

Richards, Jack (ed.) *Error Analysis: Prespectives On Second Language Acquisition*. London: Longman Group Ltd.,1974.

Rivers, Wilga., *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago: Chicago Univ. Press, 1968.

——— and **Temperley, M.**, *A Practical Guide To The Teaching Of English As A Second or Foreign Language*. New York: Oxford Univ. Press, 1978.

Schumann, J. H. and Stenson, N. (eds.) *New Frontiers In Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1974.

Sieny, M.I., Diglossia and Foreign Language Teaching» *Bulletin of The Faculty of Arts, University Riyad* Vol. **3**, pp. 66-83,1973/74.

Stratton, Florence, «Putting the Communicative Syllabus in its Place, *Tesol Quarterly*, **11**, (2) pp. 131-142,1977.

Svartvic, Jan, *Errata: Papers In Error Analysis*. Lund, Sweden: CWK Gleerup,1913.

Sweet, Henry, *The Practical Study of Languages*. London: Oxford Univ. Press,1964.

Tucker, C. Allen., «Evaluating Beginning Textbooks» in *The Art Of Tesol*, Part 2, pp.355-361,1975.

Valdman, Albert (ed.) *Trends In Languange Teaching*. New York: The Mc Graw -Hill Book Co,1966.

Valette, Rebecca, *Modern Language Testing* (2*nd* ed.) New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1977.

Thorndike, E. and Lorge., *The Teacher's Word Book Of 30000 Words*. New York: Columbia Univ. Press,1944.

Wardaugh, R., «The Contrastive Analysis Hypothesis» *Tesol Quarterly*, **4**, (2) pp. 123-30,1970.

Wilkins, D. A., *National Syllabus*. London: Oxford Univ. Press,1976.

West, Michael., *A General Service List of English Words*. London: Longman,1953.

«Preparation of Foreign Language Teaching Materials: Some General Principles»

Dr. Mahmoud Esmail Sieny

Associate Professor of Applied Linguistics and Dirctor, Arabic Language Institue, King Saud Univ. Riyadh, Saudi Arabia.

The paper aims at discussing the main principles to be observed in the preparation and evaluation of Foreign language teaching materials. It consists of five major sections: 1. Defining the Objectives, 2. Selection, 3. Arrangement, 4. Presentation, and 5. Evaluation.

Section one and two deal with the issues of defining the objectives of the course (in terms of linguistics elements, language skills, social situations and/or speech acts) as well as the criteria and methods of selecting the «raw material». Sections three and four deal with the questions of syllabus structuring and the techniques of presenting linguistic material to the learner (text, practice, explanation...) Finally, section five discusses procedures of evaluating the learner's performance and the teaching material.

علم النفس

دراسات: مجلة كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، م ٤ ، ص ص ١٤٧-١٥٧ (١٩٨٢)

العلاقة بين التهديد في المحتوى الظاهر لقصص تَفَهّم الموضوع وبين السلوك الإيجابي والسلبي لدى الذهانيين

الدكتور محمود محمد الزيادي

قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

تفترض هذه الدراسة أن الذهاني (بصرف النظر عن التصنيفات الاكلينيكية) في محاولته للتغلب على القلق واحتوائه، ينشأ لديه واحد من تصورين. فهو إما يتصور التهديد وكأنه موجه إليه من خارج أو يتصوره وكأنه نابع من ذاته. وهو إن تصور التهديد موجها إليه من خارج فسوف يتسم سلوكه بالعدوان الصريح. أما إن تصور التهديد بوصفه نابعاً من ذاته وموجهاً إلى الآخرين فسوف يتسم سلوكه الظاهر بالقمع والسلبية المرضية. والفرض الأساسي في هذه الدراسة هو أن المرضى الذين تتسم قصصهم في اختبار تفهم الموضوع بالعدوان الموجه إلى الذات (إلى البطل الأساسي في القصة) فسوف يتسم سلوكهم الخارجي بالعدوان الموجه إلى الآخرين والمشاكسة والعناد. أما إذا اتضح من قصصهم العدوان الموجه إلى الآخرين فسوف يتسم سلوكهم الخارجي بالانسحاب والسلبية.

وقد جمعت المادة العلمية من ٤٠ مريضاً ذهانياً (بغض النظر عن تصنيفاتهم الاكلينيكية) حيث صنفوا إلى مجموعتين - بناء على حكم الأطباء النفسانيين -: مريض إيجابي ومريض سلبي (بالمفهوم المرضي).

وقد تأكد الفرض الأساسي بصورة واضحة. حيث وجدت علاقة

منتظمة بين المتغيرين. فالمرضى الذين فاضت قصصهم بالعدوان الموجه إلى الذات (أي إلى البطل الأساسي) حكم الأطباء النفسانيون على سلوكهم بالإيجابية المرضية (أي بالعدوان والمشاكسة والعناد). أما أولئك الذين امتلأت قصصهم بالعدوان الموجه إلى الآخرين فقد وُصفوا دائماً بالانسحاب والسلبية والخوف المرضى.

مقدمة

بذلت مدارس علم النفس والطب النفسي المختلفة قُصارى جهدها في محاولات دائبة لتفسير السلوك الذُهاني. ووضعت كل مدرسة منها العديد من المفاهيم العلمية التي تعكس تصُورها لهذا السلوك. وقد استطاعت بعض هذه المفاهيم أن تُلقي الضوء على ديناميات هذا السلوك الشاذ وتعطيه تفسيرات أوضحت لنا الكثير مما يحيطه من غموض.

ولقد كان مفهوم التهديد من المفاهيم الأساسية في هذا المضمار. والمقصود هنا بالتهديد إحساس المريض بالخطر الداهم. وهذا الإحساس بالخطر يستجيب له المريض استجابات متنوعة في محاولات دائبة للتغلب عليه واحتوائه. والذي يحدد استجابة المريض هذه هو تفسير المريض لمصدر التهديد. فإما أن تكون الذات هي مصدره أو هي هدفه، فإن أدرك المريض التهديد بوصفه آتياً إليه من خارج وموجهاً إلى ذاته، فإنه يستجيب بالعدوان وكأنه يحارب من أجل بقائه. اما إن أدرك المريض التهديد بوصفه آتياً من ذاته فإنه يسلك وكأن هناك سلسلة من الأخطار سوف تترتب على أي فعل من جانبه، ومن ثم، تميز سلوكه بكل أشكال الكف والقمع. وهذه هي النقطة الهامة التي تدور حولها هذه الدراسة. فهي تقسم سلوك الذهانيين إلى فئتين: سلوك سلبي وسلوك إيجابي وكلاهما مرضى، بصرف النظر عن التصنيف السيكياترى التقليدي للذهان.

وتستطيع المقاييس الإسقاطية أن تكشف لنا عن إدراك المريض لهذا التهديد وتفسيره له، وسوف يستخدم في هذه الدراسة اختبار تفهم الموضوع بوصفه من أكثر الاختبارات الإسقاطية ثراء وصدقاً وقدرة على الكشف عن ديناميات السلوك والصراعات الداخلية للمريض. كما سيكون الاهتمام هنا بالمحتوى الظاهر للقصص دون الغوص في أعماقها كما يفعل الاكلينيكيون عادة.

فهذه الدراسة تفترض أن وجهة التهديد في المحتوى الظاهر للقصة - سواء كانت الذات هي هدف التهديد أو هي مصدره - سوف تكون عكس المظهر السلوكي تماماً. فإن كان المريض عدوانياً يحارب العالم فسوف يبدو في المحتوى الظاهر لقصصه تهديد موجه الى الذات. أما إن كان سلوكه الخارجي يتسم بالكف والقمع فسوف تظهر في قصصه مظاهر العدوان والتهديد الموجهين إلى الخارج. معنى ذلك أننا نفترض وجود علاقة بين وجهة التهديد في المحتوى الظاهر لقصص تفهم الموضوع وبين السلوك السلبي أو الإيجابي، أي أننا نستطيع وضع الفرض على النحو التالي:

إذا كان التهديد في المحتوى الظاهر لقصص تفهم الموضوع عند الذهانين موجهاً إلى الذات (إلى أبطال القصص) اتسم سلوك المريض بالنشاط الزائد والعدوانية. وإذا كان التهديد في المحتوى الظاهر للقصص موجهاً نحو الآخرين اتسم سلوك المريض بالسلبية المرضية.

العينة

أجرى هذا البحث على مجموعة من المرضى الذهانيين المترددين على قسم الأمراض العصبية، بمستشفى الدمرداش بالقاهرة «مستشفى جامعة عين شمس»، وبعضهم من مستشفى الرياض المركزي بالمملكة العربية السعودية. وجميعهم لا يقيمون بالمستشفى ويترددون على العيادة الخارجية. وقد حصلنا على أربعين مريضاً على مدى ثلاث سنوات من الذكور تراوحت أعمارهم فيما بين ١٥ سنة إلى حوالي ٥٠ سنة بالإضافة إلى بعض المرضى الذين لا يعرفون أعمارهم بالضبط وليست لهم شهادات ميلاد . كما

توزعت تشخيصاتهم على النحو التالي: ١١ فصام بارانوى و١٥ ما بين فصام بسيط وفصام هيبفريني وفصام تخشبي، و١٤ ما بين فصام وجداني، وذهان هوس واكتئاب، وحالات بارانوية. وقد تباينت مستوياتهم الاجتماعية الاقتصادية تبايناً كبيراً ،واختلفت أيضاً مستوياتهم التعليمية بين الأمية الكاملة ومستوى يقارب الثانوية العامة وواحد فقط حاصل على مؤهل جامعي، ولم يخضع أي واحد منهم لأي شكل من أشكال العلاج النفسي الفردي أو الجماعي، ولكنهم كانوا يتلقون جميعاً علاجاً طبياً يعتمد على العقاقير المهدئة فقط.

الإجراء المستخدم في البحث

نستطيع أن نقول إن لدينا في هذا البحث نوعين من البيانات يجب الحصول عليها بشكل منفصل، السلوك الظاهر للمريض وقصصه في اختبار تفهم الموضوع، وفيما يلي وصف للأسلوب الذي استخدم في جمع النوعين من البيانات:

أولا: درجات السلوك السلبي والإيجابي

حقيقة ،إن الذهانيين بعامة لديهم أعراض كثيرة ومتنوعة. وبرغم ذلك فإننا نستطيع القول بأن هناك أسلوبين من السلوك يظهران على المرضى - مع اختلاف تشخيصاتهم السيكياترية - في مجال علاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين: أسلوب إيجابي وآخر سلبي. وقد رأينا في البداية أن الحكم على سلوك المريض من ناحية كونه سلبياً أو إيجابياً من الممكن أن يقوم به أقرباء المريض بوصفهم الأشخاص المقيمين معه والذين يحتكون به يومياً مرات كثيرة. ولكننا رأينا أن حكم الأقرباء قد يتأثر بالعلاقات الانفعالية القائمة بينهم وبين المريض، الأمر الذي قد يشوه هذه الأحكام ويبعدها عن الموضوعية. ومن هنا رأينا أن نترك هذا الحكم للطبيب النفسي الذي يجري مقابلاته التشخيصية مع المرضى ومع أقربائهم، وقد يكون حكمه هنا أقرب إلى الدقة والموضوعية بالإضافة إلى حكم الباحث القائم بالدراسة. ومن هنا، وضعنا قائمة لوصف هذين النوعين من السلوك على النحو التالي:

(أ)

١ - نشيط أكثر من اللازم
٢ - يقترب من الناس
٣ - يهاجم الآخرين
٤ - كثير الكلام
٥ - مزاجه حاد
٦ - يتحرك كثيراً
٧ - يقحم نفسه في شؤون الآخرين.

(ب)

١ - هادىء جداً
٢ - خواف وجبان
٣ - حركته بطيئة
٤ - ميال للخضوع
٥ - لا مبال ومتبلد
٦ - منسحب وانفرادي
٧ - خجول ولا يقترب من الناس.

وقدمت القائمتان للطبيب النفسي ومعهما التعليمات التالية:

هذه قائمة تصف سلوك نوعين من المرضى (أ)و(ب). وأعتقد أنك عند قراءتها سوف تدرك أن النوع الأول (أ) هو المريض الذي يجعلك تحاول ضبطه والسيطرة عليه. أما النوع الثاني (ب) فهو المريض الذي يجعلك تحاول مساعدته على فعل أي شيء وإخراجه إلى العالم. والمطلوب منك أن تحاول وضع المريض في واحدة من هاتين الفئتين بصرف النظر عن تشخيصك الاكلينيكي. هل هو إيجابي من النوع الأول أم سلبي من النوع الثاني، وإذا وجدت حالة بينية لا يمكن إدراجها في واحدة من هاتين الفئتين بوضوح نرجو استبعادها.

ثانياً - قصص اختبار تفهم الموضوع

طبق الباحث اختبار تفهم الموضوع على أفراد العينة تطبيقاً فردياً، وقد اختيرت من الاختبار خمس بطاقات روعي فيها أن تكون أكثر البطاقات دلالة وأكثرها استثارة للدفعات العدوانية وهي البطاقات التالية:

١ - الصورة رقم 1

وتؤدي هذه الصورة عادة إلى توحد المفحوص بالصبى. وتصور لنا العلاقات تجاه الوالدين بوصفهما مصادر للعدوان أو للسلطة أو للمساعدة أو للحماية. والقصص التي يعطيها معظم المفحوصين استجابة لهذه الصورة تدور غالباً حول الصراع بين الرغبة في الاستقلال وبين الاعتماد والتذمر من السلطة.

٢ - الصورة رقم 3 BM

وهي من أكثر الصور استثارة للدفعات العدوانية ومن المهم أن نلحظ إدراك المفحوص المسدس في الصورة وطريقة العدوان وهل هو خارجي (مثلا إذا كان البطل قد قتل أحداً) أم داخلي (أي إذا كان البطل قد قتل نفسه). وإذا كان العدوان خارجياً فمن المهم أن نلحظ ما الذي حدث للبطل. هل نال جزاءً شديداً أم هرب... إلخ. وهذا يعطينا فكرة عن مدى قسوة الأنا الأعلى لدى المفحوص. ومن ناحية أخرى، إذا كان العقاب داخلياً وجب أن نعرف ما الذي أدى إلى الاكتئاب الذي أدى بدوره إلى الانتحار. كما أن المفحوص الذي يكبت عدوانه الكامن بشدة قد ينكر كلية وجود المسدس، فيدركه على أنه فجوة في الأرضية أو علبة سجاير أو لا يدركه على الإطلاق.

٣ - الصورة رقم 4

توضح هذه الصورة حاجات متنوعة وعواطف كثيرة خاصة بعلاقات الذكور والإناث. وتدور الموضوعات الأساسية هنا حول العلاقات الزوجية وما فيها أحياناً من اندفاع أو حماقة أو مشاعر مودة وكذلك توضح اتجاه المرأة نحو الرجل بوصفه عدوانياً أو عطوفاً أو مساعداً... إلخ.

٤ - الصورة رقم 8BM

وهي صورة هامة جداً. وعادة ما يتوحد المفحوص من الذكور مع الصبي الموجود في صدر الصورة. وتتركز الموضوعات الأساسية عادة حول العدوان (مثلا - أحد

الأفراد قد أصيب بالرصاص وتجري له عملية جراحية) أو حول الطموح (مثلا - الطفل يحلم بأن يصبح طبيباً). أما عن البندقية، فسواء تعرف عليها المفحوص أم لا فهي تثير مشكلات تشبه مشكلات المسدس في الصورة رقم 3BM.

٥ - الصورة رقم 13MF

وهي صورة هامة جداً في إيضاح تخيلات المفحوص عن طبيعة العلاقة بين الرجل والمرأة وما يحيط هذه العلاقات من مشاعر حب أو عدوان أو تقزز أو خوف... إلخ.

تقويم القصص

قدمت القصص جميعها لمجموعة من الحكام (خمسة من أساتذة علم النفس الذين لهم خبرة بالمجال الاكلينيكي) ومعها التعليمات التالية:

مطلوب منك أن تقدر كل قصة من هذه المجموعة على الأساس التالي:

أولا: هل هذه القصة تنطوي على تهديد أم لا.

ثانياً: ما هي وجهة هذا التهديد؟

والحكم هنا يجب أن يكون على أساس المحتوى اللفظي الظاهر فقط. أي الشكل السطحي للقصة، وليس المطلوب أن تغوص في القصة أو تكتشف ما بين السطور.

ا - الحكم الأول: هو ما إذا كانت القصة تتضمن تهديداً أم لا

مثال ذلك وجود فعل أو تصور خطر أو وجود خوف على الحياة أو قلق على الصحة، أو يكون هناك خوف من الموت مثلا (هذه أم وهي على وشك الموت، أو هذا أب ويبدو أنه أعمى، أو هذا شاب مريض يفكر في دخول المستشفى... إلخ). وقد يكون التهديد في شكل زواج غير موفق سينتهي بالطلاق أو أزمة اقتصادية أو علاقة على وشك الانتهاء، مثلا (هذا رجل وزوجته وقد اتفقا على الطلاق، أو هذه أم تطرد ابنها من المنزل). وقد نجد التهديد في صورة قلق لا مبرر له، مثلا (هذا شاب خائف أو

هذا الطفل يجلس في الشمس وتبدو عليه مظاهر الخوف). وقد نجد التهديد في صورة كوارث طبيعية كالحرائق والزلازل... إلخ.

ب - الحكم الثاني هو وجهة التهديد

فإما أن يكون التهديد موجهاً إلى الذات (أي إلى بطل القصة التي ترى أن المفحوص يتوحد به)، أو يكون موجهاً الى أشخاص آخرين أو موضوعات أخرى في القصة مهما كان مصدر التهديد.

وبعد هذا الإجراء اضطررنا إلى استبعاد نوعين من الحالات:

١ - ثلاث حالات اختلف الحكام في تقويمها فاعتبرت حالات غامضة - ومن ثم - استبعدت.

٢ - خمس حالات أعطوا قصصاً تختلف في وجهات التهديد بها. مثلا مفحوص يعطي قصتين يبدو فيها التهديد موجهاً إلى البطل وثلاث قصص يبدو فيها التهديد موجهاً إلى الآخرين أو العكس فاعتبرت حالات مختلطة وبالتالي استبعدت. واعتبرت الحالة واضحة إذا كانت تعطي وجهة واحدة للتهديد في أربع بطاقات على الأقل من البطاقات الخمس. أي أن الباحث باختصار أبقى على أفراد العينة التي اتفق الحكام على تقويمها، والتي أعطيت وجهة واحدة واضحة للتهديد.

النتائج

بقي لدى الباحث أربعون حالة افترض في البداية أنه سوف يجد فيها علاقة بين المحتوى الظاهر للقصة وبين السلوك السلبي والإيجابي، على أساس أنه إذا كان التهديد في القصة موجهاً إلى الذات (أي إلى البطل الأساسي) اتسم سلوك المريض بالنشاط الزائد والعدوانية على الغير، أما إذا كان التهديد في القصة موجهاً إلى الآخرين اتسم سلوك المريض بالسلبية الزائدة.

ويوضح لنا الجدول التالي أن من بين المفحوصين الذين بلغ عددهم ٢١ والذين

أعطوا في القصص تهديداً موجهاً نحو الذات حكم الطبيب النفسي على (١٨) منهم بالإيجابية وعلى (٣) بالسلبية. وأنه من بين (١٩) مفحوصاً أعطوا في قصصهم تهديداً موجهاً نحو الآخرين حكم على (١٧) منهم بالسلبية وعلى (٢) بالإيجابية.

العلاقة بين التهديد في المحتوى الظاهر لقصص تفهم الموضوع وبين السلوك السلبي والإيجابي لدى الذهانيين

	تهديد نحو الذات	تهديد نحو الآخرين	
إيجابي	١٨	٢	٢٠
سلبي	٣	١٧	٢٠
	٢١	١٩	٤٠

كا^{٢} = ٢٣,٥٤ ولها دلالة عند نسبة ٠,٠١

ومن هنا نجد الفرض الأساسي في البحث قد تحقق صدقه بدرجة كبيرة.

ويجب أن نقرر هنا أن هذه النتائج محدودة بحدود هذه العينة فهي مجموعة من الذهانيين وليسوا من نزلاء المستشفيات ويعيشون في ظروف اجتماعية معينة، وإطار ثقافي خاص. ولا نستطيع أن نقول إنها تنسحب على كل الذهانيين. ولو أننا استخدمنا نفس المنهج على عينة من الأسوياء أو العصابيين لكان علينا أن نعدل من المحك الذي استخدمناه لتقييم السلوك السلبي والإيجابي. كما أنه من المشكوك فيه أن يعطي الأسوياء أو العصابيون قصصاً نجد فيها تهديداً به هذا القدر من التكرار.

وعلى الرغم من أن هناك تفسيرات عديدة لهذه النتيجة إلا أننا نستطيع أن نقول إن التفسير المحتمل هنا أن المرء عندما يواجه تهديداً غامضاً أو قلقاً هائماً فإنه يحاول أن يعطيه معنى، كما يواجهه ويتغلب عليه. فالذهاني يحس قلقاً غامضاً وتهديداً لوجوده، ومن ثم، فهو مجبر ومدفوع لكي يبحث عن «معادلة شخصية» تخفف من عنائه وتمكنه من المواجهة. فإما أن يكون الخطر أو التهديد آتياً من الآخرين أو نابعاً من الذات.

فإن وصل إلى أي معادلة منهما نما عنده نمط سلوكي يتناسب معها. بعبارة أخرى، نقول إن الذهاني يسلك وكأنه وصل إلى تفسير لمشاكله. فبينما نجد مريضاً يقول (أنا في مأزق وهم يهاجمونني، فعليّ - إذن - قمع ذاتي). هذه المعادلة التي قد تكون شعورية أو لا شعورية تولد ردود الفعل أو الاستجابات التي تشكل النمط السلوكي السائد للذهاني. وتوضح لنا تخيلاتهم في قصص تفهم الموضوع أن هاتين المعادلتين وجهان لعملة واحدة. فإن وصل الذهاني إلى المعادلة الأولى واتسم سلوكه الفعلي بالعدوانية نحو الآخرين وجدنا الشعور بالذنب واضحا في قصصه (أي في تخيلاته) في صورة عدوانية شديدة نحو البطل الأساسي. وإن وصل إلى المعادلة الثانية واتسم سلوكه بالقمع الشديد وجدنا عدوانه واضحاً سافراً في قصصه نحو الآخرين.

المراجع الأجنبية

1) **Bak, R. G.**,The schizophrenic Defence Against Agression. *International J. of psychoanalysis.*, 35: 129-134 (1954).

2) **Fairbairn, W. R. D.**, *An Object-relation Theory of the Personality*, New York, Basic Books, 1952.

3) **Bellak, L.**,*T A T and C A T in Clinical Use*, Grune & Stratton, New York, 1952.

4) **Sullivan, H. S.**,*Conceptions of Modern Psychiatry*. Washington, D. C., 1947.

The Relationship between Aggression in TAT Stories and Positive-Negative Behaviour in Psychotics.

Dr. Mahmoud M. Elzayadi

Dept. of Psychology, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

This study suggested that the psychotic, in his attempt to deal with unbound anxiety, developed implicitly one of two polarized formulations – that threat is to be expected from others or from oneself. Active or passive psychotic bechaviour was interpreted as an attempt by the patient to counteract a corresponding internal threat which would appear in the manifest content of his response in T A T stories.

It was hypothesized that if threat in the subject's stories was directed toward the self (toward the main hero) the overt bechaviour would be largely characterized by overactivity, and if threat was directed toward others, by pathological passivity.

Two sets of data – the stories and rankings of behaviour – were collected concurrently on 40 psychotic subjects. Despite the wide variety of symptomatic behaviours which psychotic patients manifest, two common denaminators, two modal styles, were postulated which would make themselves felt through their social stimulus value, i, e, the effect they would have on other people. These styles were designated as Active and Passive.

The hypothesis was strongly supported – that there is a systematic, complementary relationship between the two variables. It was found that when threat was directed toward the self (toward the main hero) in the story, the subjects behaviour was significantly more likely to be judged overactive. Other-directed threat in stories occured significantly more frequently among overly passive psychotic subjects.

دراسات : مجلة كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، م ٤ ، ص‌ص ١٥٩-١٧٦ (١٩٨٢)

علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية

الدكتور كمال إبراهيم مرسي

قسم علم النفس بكلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

زعم تيلور وسبنس في نظريتهما « القلق الدافع » أن شعور الطالب بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه فيحصل على درجات مرتفعة. في حين زعم ساراسون وماندلر في نظريتهما « القلق في المواقف الاختبارية » أن شعور الطالب بالقلق يجعله ينشغل بقلقه أكثر من انشغاله بالإجابة على أسئلة الامتحان فيحصل على درجات منخفضة. وقد أجريت الدراسة الحالية على ٣٧٠ طالباً للتحقق من صحة أي من الزعمين. وأشارت نتائجها إلى معاملات ارتباط سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة على مقياسي ق ص ط ،ي ق خ ودرجاتهم في امتحانات اللغة العربية والرياضيات واللغة الإنجليزية في الفترة الأولى وفي نهاية السنة الدراسية. وفسر الباحث هذه النتائج في ضوء نظريتي « القلق في مواقف الاختبار » و« القلق الحالة والسمة » وانتهى إلى أن شعور الطالب بالقلق الزائد في الامتحانات يعوقه عن الإجابة، فيحصل على درجات منخفضة.

المقدمة

بدأت الدراسات التجريبية على القلق في الخمسينات بمفهوم يختلف عن مفهوم القلق العصابي (neutrotic anxiety) عند فرويد ومورر. فقد أعطى جماعة من علماء النفس بجامعة أيوا الأمريكية للقلق خاصية الدافع الذي يدفع إلى العمل والتعلم. وقالوا بنظرية القلق الدافع (drive anxiety theory) التي افترضوا فيها أن الطالب في مواقف التعلم يشعر بالقلق، وهذا الشعور ينمي عنده الدافع للتعلم لتخفيض قلقه والتخلص منه. ولكن جماعة أخرى من علماء النفس بجامعة ييل الأمريكية رفضوا هذه النظرية وأخذوا بنظرية «القلق في مواقف الاختبار» (Test-anxiety theory) التي افترضوا فيها أن الطالب في مواقف الامتحانات إما أن يُظهر دوافع إنجاز العمل (task-drives) فيتحسن أداؤه، ويحصل على درجات مرتفعة، أو يُظهر دوافع القلق (anxiety-drives)، وينشغل بها، فيسوء أداؤه. وعادة يُظهر الطالب (ق ع)[1] دوافع القلق أكثر من الطالب ق م)[2] في مواقف الامتحانات، لأنها مواقف اختبار يشعر فيها بتقويم الآخرين له، ويدرك فيها تهديد «تقدير الذات» وينشغل بهذا التهديد أكثر من انشغاله بأداء الامتحان فيسوء أداؤه، ويحصل على درجات منخفضة (Sarason *et.al.* 1960).

علاقة القلق بالتحصيل الدراسي

أجريت دراسات كثيرة على علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في ضوء مفهوم النظريتين السابقتين، استخدم الباحثون فيها عينات من طلبة المدارس الابتدائية والجامعات، اختبروهم بمقاييس القلق الصريح والقلق في مواقف الاختبارات، وقارنوا بينهم في التحصيل الدراسي بحسب مستوى القلق عندهم، فحصلوا على نتائج مختلفة: بعضها يؤيد نظرية القلق الدافع وبعضها يؤيد نظرية القلق في مواقف الاختبارات، وبعض ثالث لا يؤيد واحدة من النظريتين. وأشارت نتائج النوع الأول إلى وجود

---

(١) الطالب ق ع تعني الطالب صاحب الاستعداد العالي للقلق.

(٢) الطالب ق م تعني الطالب صاحب الاستعداد المنخفض للقلق.

علاقة موجبة بين القلق وأداء الأعمال - أي كلما زاد القلق تحسن الأداء - وفسر الباحثون هذه العلاقة في ضوء نظرية هل Hull theory في خفض الدافع. وأشارت نتائج أخرى إلى وجود علاقة منحنية curvilinear بين القلق والتحصيل الدراسي، أي كلما زاد القلق تحسن التحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين، بعده يضعف التحصيل بازدياد القلق. وفسر الباحثون هذه العلاقة بنظرية هب Hebb theory في علاقة الدافع بالأداء والتي تقول إن المستوى الأمثل Optimal level للدافع هو الوسط، لذا يكون تحصيل الطلبة أصحاب القلق المتوسط أفضل من تحصيل زملائهم أصحاب القلق المنخفض أو العالي (Guadry & Spielberger 1971) (كاظم ١٩٧٤م).

أما الدراسات التي أيدت نظرية القلق في مواقف الاختبارات فقد أشارت نتائجها إلى أن القلق يعوق التحصيل الدراسي. ففي عشر دراسات على الأطفال وخمس دراسات على طلبة الجامعة وجد أن تحصيل الأطفال والراشدين أصحاب القلق المنخفض أفضل من تحصيل الأطفال والراشدين أصحاب القلق العالي، وكانت معاملات الارتباط فيما بين درجات الأطفال والراشدين على مقاييس القلق من ناحية ودرجاتهم على مقاييس التحصيل وفي الامتحانات المدرسية من ناحية أخرى معاملات سالبة، وذات دلالة إحصائية في معظمها (Malnig 1958, McGowan 1960, Sarason 1960, Morgan 1960, Anderson 1965, Pacheco 1965, Phillips 1968, Sweeney 1969, Cowen *et al.* 1970, Kestenbaum & Weimer 1970, Houston *et al.* 1970 Spielberger & Katyemayer 1974).

أما النوع الثالث من الدراسات فقد أشارت نتائجه إلى عدم ارتباط التحصيل الدراسي بمستوى القلق عند التلاميذ، حيث كانت معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ على مقاييس القلق ودرجاتهم في الامتحانات المدرسية صفرية أو قريبة من الصفر، مما جعل الباحثين يستنتجون أن القلق ليس عاملاً هاماً في الفروق بين التلاميذ في التحصيل الدراسي (Phillips 1968, Hill 1969, Sharma 1969, Gaudry & Spielberger 1971).

مشكلة البحث

من المقدمة التي سقناها نلمس أن علاقة القلق بالتحصيل الدراسي لم تحسم حتى الآن، ولا يزال الباب مفتوحاً لمزيد من البحوث خاصة في البلاد العربية التي لم يجر فيها - في حدود معلوماتنا - دراسات كافية من هذا النوع. ونعتقد أن إجراء مثل هذه الدراسات سوف يساعدنا على فهم أفضل لشخصية أبنائنا في مواقف التعليم، ويعود على العملية التربوية بفائدة كبيرة.

هدف البحث وفروضه

يهدف هذا البحث إلى دراسة علاقة القلق الصريح بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية بالكويت. ونفترض في ضوء نظريتي «القلق في مواقف الاختبارات» و«القلق الحالة والسمة[١]» وجود معاملات ارتباط سالبة بين درجات الطلبة على مقياس القلق وتحصيلهم الدراسي كما تقيسه درجاتهم في امتحانات اللغة العربية والرياضيات واللغة الإنجليزية في الفترة الأولى وامتحانات نهاية السنة الدراسية.

الأدوات

استخدم في هذا البحث مقياسان للقلق، أحدهما يقيس القلق الصريح والثاني يقيس القلق النوعي في المواقف المدرسية. تم إعدادهما ليكونا مناسبين للتطبيق على تلاميذ المدارس الثانوية بالكويت. وفيما يلي تعريف بهذين المقياسين:

١ - مقياس القلق الصريح للأطفال (ق ص ط)

اقتبسه وأعده الباحث عن مقياس كاستانيد وزملائه، واستخدم الصورة

---

(١) توصل كاتل وشبيلبرجر إلى نظرية «القلق الحالة - السمة» «Trait-State Anxiety» ميَّزا فيها بين جانبين من القلق: جانب القلق الذي نشعر به في مواقف تهديد تقدير الذات وجانب الاستعداد للقلق في مثل هذه المواقف. وأطلقا على الجانب الأول «حالة القالق» «State anxiety» وعلى الجانب الثاني «سمة القلق» «Trait anxiety». لمزيد من المعلومات عن هذه النظرية يرجع إلى:

كمال مرسي. القلق وعلاقته بسمات الشخصية. القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٩م.

المختصرة في هذه الدراسة،وتتكون من ٢٩ فقرة أشارت نتائج دراسة سابقة للباحث على الطلبة بالمدارس الثانوية بالكويت الى أن معامل ثباتها بالتنصيف بعد تصحيح الطول ٠,٩٠. ومعامل صدقها[١] ٠,٥٩. (مرسي ١٩٧٦ م).

٢ - مقياس ييل للقلق في مواقف الاختبار للأطفال (ي ق خ)

اقتبسه وأعده الباحث عن مقياس ساداسون وزملائه The Yale Test-Anxiety Scale for children. واستخدم الصورة المختصرة في هذه الدراسة، وتتكون من (٢٠) فقرة تقيس ما يشعر به التلميذ من خوف في (٢٠) موقفاً مدرسياً. وقد أشارت دراسة سابقة على تلاميذ المدارس الثانوية والمتوسطة في الكويت إلى أن معامل ثبات المقياس ٠,٨١ ومعامل صدقه ٠,٧٠ (مرسي ١٩٧٦م).

قياس التحصيل الدراسي

اعتمدنا في قياس التحصيل الدراسي على النتائج التي حصل عليها الطلبة في اللغة العربية والرياضيات واللغة الإنجليزية في امتحانات الفترة الأولى وامتحانات نهاية السنة بعد تحويلها إلى درجات تائية لتكون قابلة للمقارنة فيما بين الفصول والمدارس المختلفة التي شملها البحث.

العينة

تتألف عينة البحث الحالي من (٣٧٠) طالباً وطالبة (٢٠٠ طالباً و١٧٠ طالبة) هم جميع التلاميذ الكويتيين الذين كانوا حضوراً في ١٤ صفاً دراسياً عند إجراء الاختبارات وأمكن الحصول على درجاتهم في امتحانات نهاية السنة، وفي امتحانات

---

(١) استخرجنا معاملات الارتباط الثنائي بين الدرجة على كل فقرة والدرجة الكلية على المقياس وحولناها الى (z)، وجمعنا قيم (z)، وقسمناها على عدد فقرات المقياس للحصول على متوسطها، ثم حولنا هذا المتوسط إلى معامل ارتباط، اعتبرناه معامل صدق المقياس validity coefficient.لمزيد من المعلومات عن هذه الإجراءات يرجع إلى:

Downie, N.M. & Heath, R.W. **Basic statistical methoods,** 3rd ed., N.Y., Harper, 1970 PP. 257-261.

الفترة الأولى (نصف السنة). وقد تم اختيار العينة عشوائياً من بين تلاميذ مدارس العديلية الثانوية وثانوية الجزائر للبنات وثانوية كيفان للبنات على أساس تطبيق الاختبارات على صف واحد من كل مستوى دراسي (من الصف الأول إلى الصف الرابع الثانوي). ثم بعد ذلك حصل الباحث على نتائج الطلاب والطالبات في اختبارات الفترة الأولى وفي نهاية السنة الدراسية من سجلات مدارسهم، ثم حسب معاملات الارتباط بواسطة الحاسب الإلكتروني بكلية التجارة والاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة الكويت.

النتائج

جدول رقم (١)

معاملات الارتباط بين درجات الطلبة من الجنسين على مقياسي القلق من ناحية ودرجاتهم في الامتحانات المدرسية من ناحية أخرى

المواد الدراسية		معاملات الارتباط مع مقياسي القلق	
		ق ص ط	ي ق خ
اللغة العربية	(أ)	- ٠,١١ (*)	- ٠,١٤ (**)
الرياضيات	(أ)	- ٠,٠٩	- ٠,١٠ (*)
اللغة الإنجليزية	(أ)	- ٠,٠٦	- ٠,١٤ (**)
اللغة العربية	(ب)	- ٠,١٨ (**)	- ٠,١٩ (**)
الرياضيات	(ب)	- ٠,١٤ (**)	- ٠,١٨ (**)
اللغة الإنجليزية	(ب)	- ٠,١٠ (*)	- ٠,١٣ (*)

الرموز: (أ) امتحانات الفترة الأولى (*) معامل الارتباط دال عند مستوى ٠,٠٥

(ب) امتحانات نهاية السنة الدراسية (**) معامل الارتباط دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من بيانات الجدول رقم (١) أن معاملات ارتباط بيرسون سالبة وأنها دالة إحصائياً بين الدرجات على مقياس (ق ص ط) ونتائج امتحانات اللغة العربية (أ)، واللغة العربية (ب). وكذلك بين الدرجات على مقياس (ي ق خ) من ناحية ونتائج امتحانات المواد الثلاث في الفترة الأولى ونهاية السنة من ناحية أخرى. وهذه النتيجة تؤيد الفرض بالنسبة لعينة الطلبة من الجنسين والذي يشير إلى وجود معاملات ارتباط سالبة بين القلق والتحصيل الدراسي.

ومن الملاحظ في بيانات هذا الجدول الآتي:

١ - معاملات الارتباط بين الدرجات على مقياسي القلق ونتائج امتحانات نهاية السنة أعلى من معاملات الارتباط بين الدرجات على مقياس القلق ونتائج امتحانات الفترة الأولى في المواد الثلاث.

٢ - معاملات الارتباط بين الدرجات على مقياسي ي ق خ ونتائج الامتحانات أعلى من معاملات الارتباط بين الدرجات على مقياس ق ص ط ونتائج الامتحانات في الفترتين. مما يعني ارتباط الدرجات على مقياس القلق في المواقف المدرسية بالدرجات في الامتحانات بدرجة أعلى من ارتباط الدرجات على مقياس القلق الصريح للأطفال بالدرجات في هذه الامتحانات.

٣ - معاملات ارتباط الدرجات على مقياس القلق بالدرجات في امتحانات نهاية السنة الدراسية أعلى من معاملات ارتباطها بالدرجات في امتحانات الفترة الأولى.

ويبيّن الجدول رقم (٢) معاملات الارتباط عند الطالبات، ونجد فيه أن جميع معاملات الارتباط سالبة ودالة إحصائياً بين الدرجات على مقياس ق ص ط ونتائج الامتحانات في اللغة العربية (أ) واللغة العربية (ب) والرياضيات (ب) واللغة الإنجليزية (ب)، وغير دالة مع الرياضيات (أ) واللغة الإنجليزية (أ). كما أنها دالة

إحصائياً بين الدرجات على مقياس ي ق خ والدرجات في امتحاني اللغة العربية (أ) واللغة العربية (ب) وغير دالة مع الدرجات في الامتحانات الأخرى. ويبدو أن الاتجاه العام لمعاملات الارتباط يؤيد صحة الفرض بالنسبة لعينة الإناث.

الجدول رقم (٢)

معاملات الارتباط بين درجات الطالبات على مقياسي القلق من ناحية ودرجاتهم في الامتحانات المدرسية من ناحية أخرى

(ن ١٧٠)

مقياس القلق		معاملات الارتباط	
المواد الدراسية		ق ص ط	ي ق خ
اللغة العربية	(أ)	- ٠,٢٢ (**)	- ٠,٢٢ (**)
الرياضيات	(أ)	- ٠,٠٨	- ٠,٠٦
اللغة الإنجليزية	(أ)	- ٠,٠٣	- ٠,٠٦
اللغة العربية	(ب)	- ٠,٢٢ (**)	- ٠,١٨ (*)
الرياضيات	(ب)	- ٠,١٤ (*)	- ٠,١١
اللغة الإنجليزية	(ب)	- ٠,١٤ (*)	- ٠,٠٦

ويبيِّن الجدول رقم (٣) معاملات الارتباط عند الطلبة الذكور، ونجد فيه أن جميع معاملات الارتباط سالبة ودالة إحصائياً بين الدرجات على مقياس ي ق خ والدرجات في الامتحانات عدا اللغة العربية (أ)، ودالة إحصائياً أيضاً بين الدرجات على مقياس ق ص ط والدرجات في امتحاني اللغة العربية (ب) والرياضيات (ب)، وغير دالة مع نتائج امتحانات المواد الأخرى. وهذه النتائج تؤيد صحة الفرض بالنسبة لعينة الذكور أيضاً.

الجدول رقم (٣)

معاملات الارتباط بين درجات الطلبة الذكور على مقياسي القلق ودرجاتهم في الامتحانات المدرسية

(ن = ٢٠٠ طالب)

مقياس القلق		معاملات الارتباط	
المواد الدراسية		ق ص ط	ي ق خ
اللغة العربية	(أ)	- ٠,٠٣	- ٠,٠٨
الرياضيات	(أ)	- ٠,١٠	- ٠,٢١ (**)
اللغة الإنجليزية	(أ)	- ٠,١٠	- ٠,٢٣ (**)
اللغة العربية	(ب)	- ٠,١٦ (*)	- ٠,٢٣ (**)
الرياضيات	(ب)	- ٠,١٤ (*)	- ٠,٢٦ (**)
اللغة الإنجليزية	(ب)	- ٠,٠٨	- ٠,٢٢ (**)

المناقشة

رأى أصحاب نظرية « القلق الدافع » القلق دافعاً يحرك الإنسان إلى العمل والإنجاز وتحصيل المعلومات، وذهبوا إلى أن الإنسان يتعلم من أجل تخفيض قلقه، أو من أجل التحرر منه. ولكن الباحث الحالي يرى أن هذا الزعم لا يتفق مع مفهوم القلق كخبرة شعورية مؤلمة ناتجة عن إدراك الشخص للتهديد، وتوقعه للخطر، وإدراكه في الوقت نفسه لعجزه عن مواجهة هذا الخطر، مما جعله يتفق مع ساراسون وماندلر في رفضهما أن يكون القلق دافعاً للتحصيل الدراسي، لأنه عامل تفكك وتصدع في شخصية الطالب، يفسد دوافعه ويشتت طاقاته الجسمية والنفسية في موقف الامتحانات (Cattell & Scheier 1973).

وافترض الباحث ارتباط درجات الطلبة على مقاييس القلق الصريح بدرجاتهم على هذه الامتحانات ارتباط سالب لأن الدرجات على مقاييس القلق تبيّن مستوى سمة القلق عندهم، وتدل على مستوى استعدادهم لإثارة حالة القلق في مواقف الامتحانات. (Spielberger *et al.* 1970). وقد أيدت النتائج التي حصل عليها صحة هذا الفرض، فأشارت بيانات الجدول رقم (١) إلى وجود معاملات ارتباط سالبة دالة إحصائياً بين الدرجات على مقياس ق ص ط والدرجات في أربعة امتحانات، وبين الدرجات على مقياس ي ق خ والدرجات في خمسة امتحانات. وهذا يعني أن نتائج هذا البحث لا تتفق مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى أن القلق يدفع إلى تحسن الأداء في الامتحانات. ولا تتفق أيضاً مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى عدم وجود علاقة بين القلق وأداء الامتحانات المدرسية، ولكنها تتفق مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى أن القلق معوق لأداء هذه الامتحانات.

ومن الدراسات التي تتسق نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية:

١ - دراسة ماك جوان McGowan التي أشارت الى معاملات سالبة دالة إحصائياً بين درجات الطلبة على مقياس تيلور للقلق الصريح ودرجاتهم في الامتحانات الشهرية وامتحانات نهاية السنة الدراسية.

٢ - دراسة مورجان وزملائه Morgan *et al.* 1960 على ٣٦٥ طفلاً بالصفين الخامس والسادس الابتدائيين التي أشارت إلى أن مستوى القلق على مقياس (ق ص ط) عند الطلبة المتفوقين دراسياً أقل من مستواه عند الطلبة الضعاف في التحصيل الدراسي.

٣ - دراسة باشيكو Pacheco 1965 على ٥٤٩ طفلاً بالصف السادس التي أشارت إلى معاملات ارتباط سالبة تراوحت بين -٠,١٧ و-٠,٣٠ بين درجاتهم على مقياس ق ص ط ودرجاتهم في التحصيل في القراءة، والقراءة مع الفهم، والحصيلة اللغوية، والرياضيات.

٤ - دراسة روبرت Robert 1969 على ١٦٥ طفلاً بالصف السادس درسوا منهاجاً من عشرة دروس في الجغرافيا. وقد أشارت هذه الدراسة إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين درجات الطلبة على مقياس (ق ص ط) ودرجاتهم في اختبارات التحصيل بعد دراسة هذا المنهاج.

٥ - دراسة جودري Gaudry 1971 التي أشارت إلى تفوق الطلبة (ق م) على الطلبة (ق ع) في الامتحانات الشهرية وامتحانات نهاية السنة الدراسية.

٦ - دراسة سابقة للباحث على طلبة المدارس الثانوية والمتوسطة بالكويت أشارت نتائجها إلى أن مستوى سمة القلق عند الطلبة المتأخرين دراسياً أعلى من مستواها عند الطلبة غير المتأخرين دراسياً (مرسي ١٩٧٦م).

كل هذه النتائج تؤيد، مع نتائج البحث الحالي، ضعف أداء الطلبة (ق ع) في الامتحانات المدرسية. ولا يرجع هذا الضعف - كما يقول ساراسون - إلى أنهم أقل ذكاء من زملائهم الطلبة (ق م)، بل إلى إدراكهم للتهديد في مواقف الامتحانات وتضخيمهم لهذا التهديد، وشعورهم بالعجز عن مواجهة خطر الفشل في الإجابة والنظر إليه من زاوية شخصية ego-involvement وانشغالهم بأنفسهم وبما لديهم من قلق أكثر من انشغالهم بأداء الامتحانات (Sarason *et al.* 1960).

ومن المعروف أن كل طالب يشعر بعدم الارتياح في مواقف الامتحانات المدرسية لما تنطوي عليه من « الخوف من الفشل في الإجابة »، ولكن من خلال تقديره لكفاءته على مواجهة هذا الخطر يشعر بالارتياح أو بالقلق، فإن أنِس في نفسه القدرة على الإجابة أقبل على الأسئلة بارتياح وتوقع النجاح، أما إذا شعر بعدم القدرة (أي شعر بالعجز عن مواجهة الخطر) أدرك تهديد تقدير الذات وشعر بالقلق. وطبقاً لنظرية « القلق الحالة - السمة »، يزداد نصيب الطالب صاحب الاستعداد العالي للقلق من الشعور بالعجز عن مواجهة خطر الفشل في الإجابة، ومن إدراك تهديد تقدير الذات، لأن عتبة التنبيه للتهديد threshold of threat عنده منخفضة، مما يجعله يدرك التهديد ويشعر بالعجز لمجرد أنه في موقف تقويم، ويسيطر عليه التطير والخوف من الفشل، فيشعر بالقلق (ترتفع عنده حالة القلق anxiety State) الذي يعوق قدرته على التفكير الموضوعي في أسئلة الامتحان، فلا يستطيع الإجابة حتى على الأسئلة السهلة فيحصل على درجات منخفضة (Sarason *et al.* 1960, Gaudry & Spielberger 1971).

وقد أيدت دراسات كثيرة تفسيرنا لانخفاض درجات الطلبة ق ع في الامتحانات المدرسية بإرجاعه إلى إدراك تهديد تقدير الذات والشعور بالعجز عن مواجهة خطر الفشل في الإجابة. ففي دراسة بالمو Palmo وجد أن أداء الطلبة (ق ع) ازداد سوءاً كلما أحصى أخطاءهم وأخبرهم بها، في حين لم يتأثر أداء الطلبة ق م. وفي دراسة جاردن وبيرلين Garden & Berlyn وجد أن أداء الطلبة ق ع قد ساء كثيراً عندما أخبرهم الباحثان أن أداءهم أسوأ من أداء زملائهم، ثم تحسن عندما أخبراهم أن أداءهم أفضل من أداء زملائهم (مرسي ١٩٧٦).

ولكن من الملاحظ أن المعاملات التي تم الحصول عليها في الدراسة الحالية والتي حصل عليها الباحثون الآخرون ليست عالية بدرجة كافية للدلالة على التلازم العكسي بين القلق والتحصيل الدراسي الذي ساقه الباحث في التفسير. ويرجع هذا من وجهة نظر الباحث، إلى تأثر التحصيل الدراسي بعوامل مدرسية واجتماعية ونفسية وصحية كثيرة أحدها « الشعور بالقلق في موقف الامتحان ». يضاف إلى هذا أن مقاييس القلق

الصريح تقيس الاستعداد للقلق anxiety disposition أي إمكانية إثارة القلق في مواقف الشدة Stress Situations ولا تقيس الشعور بالقلق في الامتحان (حالة القلق المتحققة في الموقف). وطبقاً لنظرية « القلق الحالة – السمة » لا يعني الاستعداد العالي للقلق عند الطلبة شعورهم بالقلق في موقف الامتحان، لأن إثارة القلق في مثل هذه المواقف تتوقف على إدراك تهديد تقدير الذات والشعور بالعجز عن مواجهة هذا التهديد. وقد أشارت بعض الدراسات إلى ارتفاع حالة القلق عند الطلبة (ق ع) قبل الامتحان وانخفاضها عند بعضهم بعد قراءة الأسئلة، وشعورهم بالقدرة على الإجابة فيحصلون على درجات مرتفعة. يقابل هذا حصول بعض الطلبة أصحاب الاستعداد المنخفض للقلق (ق م) على درجات قليلة في الامتحانات بسبب عدم استعدادهم للامتحان.

وتدل نتائج هذا البحث على بعض العوامل التي تؤثر على علاقة القلق بالتحصيل الدراسي منها نوع القلق، ونوع المفحوصين، وأهمية الامتحانات. وفيما يلي مناقشة لهذه العوامل الثلاثة:

(أ) نوع القلق

استخدمنا في تشخيص مستوى القلق عند الطلبة مقياسين، أحدهما يقيس القلق العام general anxiety والثاني يقيس القلق النوعي specific anxiety في المواقف المدرسية. وتشير بيانات الجدول رقم (١) إلى أن العلاقة السالبة بين القلق النوعي والتحصيل الدراسي أعلى منها بين القلق العام والتحصيل الدراسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي ساراسون Sarason وألبرت وهبر Alpert & Hober والتي استنتجوا منها أن القلق النوعي في المواقف المدرسية يختلف عن القلق العام ويفوقه في التنبؤ بالتحصيل الدراسي (Gaudry & Spielberger 1971) والظاهر أن تفوق القلق النوعي راجع إلى طبيعة مقاييس « القلق في مواقف الاختبارات » التي تقيس تراكم خبرات الفشل في المدرسة مما يجعلها ترتبط ارتباطاً سالباً بالدرجات المدرسية أكثر من غيرها.

وقد أيّدت هذا التفسير نتائج برادشو وجودري Pradshaw & Gaudry التي أشارت إلى تفوق الأطفال الذين خبروا الفشل على الأطفال الذين خبروا النجاح في اختبارات « القلق في مواقف الاختبارات » (Gaudry & Spielberger 1971).

(ب) نوع المفحوصين

أشارت الدراسة الحالية إلى تأثر العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي بنوع المفحوصين ونوعية القلق الذي تقيسه، وظهر هذا في مستوى دلالة معاملات الارتباط التي توضحها بيانات الجدولين (٢)،(٣). فنجد في بيانات الجدول رقم (٢) أن معاملات الارتباط دالة في عينة الإناث بين ق ص ط وأربعة امتحانات وبين ي ق خ وامتحانين فقط، ونجد في جدول رقم (٣) أن معاملات الارتباط في عينة الذكور دالة بين ي ق خ وخمسة امتحانات وبين ق ص ط وامتحانين فقط. ونستشف من هذه النتائج أن التحصيل الدراسي عند طالبات الثانوي يتأثر بمستوى القلق العام أكثر من تأثره بمستوى القلق النوعي في المواقف الاختبارية المدرسية، في حين يتأثر التحصيل الدراسي عند الطلبة الذكور بمستوى القلق النوعي في المواقف الاختبارية المدرسية أكثر من تأثره بمستوى القلق العام. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كثيرة، منها دراسة لنبورج Lunneborge على أطفال في الابتدائي التي أشارت الى معاملات ارتباط سالبة بين ق ص ط والتحصيل الدراسي في عينة الإناث أعلى منها في عينة الذكور (Gaudry & Spielberger 1971) ودراسة مورجان وزملائه على أطفال بالصف السادس، والتي أشارت إلى أن مستوى القلق العام عند الأطفال المتفوقين دراسياً أقل منه عند الطلبة غير المتفوقين وكانت الفروق دالة في عينة الإناث وغير دالة في عينة الذكور (Morgan et al. 1960) ودراسة كستنباوم وفينر على أطفال من الصفين السابع والثامن والتي أشارت إلى معاملات ارتباط سالبة بين ي ق خ والدافع للتحصيل الدراسي والتحصيل الدراسي وكانت في عينة الإناث -١١,٠ و-٣٨,٠ وفي عينة الذكور -٤٨,٠ و-٤٣,٠ على التوالي (Kestenbaum & Weiner 1970)

(جـ) أهمية الامتحانات

بحثت هذه الدراسة علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في امتحانات الفترة الأولى وامتحانات نهاية السنة وأشارت بيانات الجداول (١، ٢، ٣) إلى أن معاملات الارتباط بين الدرجات على مقياسي القلق والدرجات في امتحانات نهاية السنة أعلى منها بين المقياسين والدرجات في امتحانات الفترة الأولى وكان عدد المعاملات الدالة إحصائياً في امتحانات نهاية السنة أكثر منه في امتحانات الفترة الأولى. وتتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة جودري التي أشارت إلى أن تحصيل الأطفال أصحاب القلق العالي يسوء في امتحانات نهاية السنة أكثر منه في الامتحانات الشهرية (Gaudry & Spielberger 1971). وتتسق هذه النتائج مع تفسيرنا لضعف أداء الطلبة أصحاب القلق العالي في الامتحانات وإرجاعه إلى إدراكهم لتهديد تقدير الذات، وشعورهم بالعجز عن مواجهة هذاالتهديد، فمن الملاحظ أن كثيراً من الطلبة يُعدُّون الامتحانات الشهرية وامتحانات الفترة الأولى امتحانات تجريبية ليس فيها تهديد كبير. في حين يُعدُّون امتحانات نهاية السنة امتحانات فاصلة يتقرر فيها نجاحهم أو رسوبهم، فيدركون فيها تهديداً كبيراً. وطبقاً لنظرية «القلق الحالة – السمة» يشعر الطلبة أصحاب الاستعداد العالي للقلق بتهديد تقدير الذات في مواقف امتحانات نهاية السنة أكثر من مواقف الامتحانات الشهرية فتزداد عندهم «حالة القلق» أثناء أداء الامتحانات ويسوء أداؤهم فيها ويحصلون على درجات منخفضة.

نخلص من هذه المناقشة إلى أن شعور الطالب بالقلق في موقف الامتحانات يعوقـه عن الإجابة على الأسئلة حتى ولو كانت سهلـة فيحصل على درجـات منخفضـة في الامتحانات، ويظهر التأثير السيء للقلق في أداء امتحانـات نهاية السنة أكثر منه في أداء الامتحانات الشهرية. وهذه الخلاصة تدعم الدعوة إلى العناية بالحالة النفسيـة والجسمية للطلبة قبل الامتحانات وفي أثنائها، بهدف تخفيف ما يعانونه من ضغوط نفسية، ومنحهم الثقة والأمان في هذه المواقف.

المراجع العربية

١ - كاظم، أمينة محمد، دراسة العلاقة بين مستوى القلق والتحصيل الدراسي بالجامعة. ملخص رسالة دكتوراه، الكتاب السنوي، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ص ٣٤٤-٣٤٨ (١٩٧٤).

٢ - مرسي، كمال إبراهيم، القلق وعلاقته بسمات الشخصية عند المراهقين الكويتيين من بين تلاميذ المدارس المتوسطة والثانوي. رسالة دكتوراه بكلية الآداب والتربية - جامعة الكويت (١٩٧٦).

٣ - نيازي، سميرة محمد، دراسة لبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية ذات العلاقة بالتفوق الدراسي عند طالبات المعهد التجاري بالكويت. تقرير مكتوب بالآلة الكاتبة (١٩٧٧).

المراجع الأجنبية

1 - **Anderson, D.J.,** Manifest Anxiety level and reading achievement of fifth and sixth grade boys. *Diss. Abst.* 1965, p.477.

2 - **Cattell, R. and Scheier I.H.,** *Handbook of the IPAT 8 - Parallel form anxiety bettery.* Illinois: Institute for Personality & ability Testing, 1973.

3 - **Cowen, E.L., Zax, M., Izzo, L.D. and Trost, M.Ann,** Relation of anxiety in school children to school record, achievement and behavioural measures. *Child Develop.* 1965, (3) 585-695.

4 - **Gaudry, E. and Spielberger, S.,** *Anxiety and Education · Achievement.* N.Y.. John wiley, 1971.

5 - **Hill, F.W.,** A study of influence of socialization anxiety on achievement of first-grade Mexico-American children. *Dess. Abst.* 1969, **30** (12), 5285.

6 - **Houston P.T., Grady, W.E. and 'Vraa, C.W.,** Manifest Anxiety and academic achievement of American and Canadian College frishmen. *J.Psych.* 1970, **75**, 3-8.

7 - **Kestenbaum, B,** Acheivement performance related to achievement motivation and test anxiety. *J.Consult. & Clin. Psych* 1970, **34** (3) 343-344.

8 - **Malnig, L.R.,** Differential predictability of academic achievement from

aptitude tests administered under psychological stress to subjects with varying amount of anxiety. *Dess. abst.* 1959, 3197.

9 - **Marso, R.N.**, Classroom testing procdures, test anxiety and college achievement. *Dess. Abst.* 1968, 29 (6-A) 1785.

10 - **McGowan, E.**, Anxiety, reality of asperation and academic achievement of fourth grade children. *Dess. Abst.* 1960, 2991.

11 - **Morgan, E., Sutton, S.B. and Rosenberg, B.G.**, Age changes in relation between anxiety and achievement *Child Develop.* 1960, **31**, 515-519.

12 - **Pacheco, A.D.**, Anxiety and reading achievement in sixth grade children. *Dess. Abst.* 1965-5122.

13 - **Phillips, R.E.**, The measurement anxiety in young children and its relationship to later reading achievement. *Dess. Abst.* 1968, 3519 (A).

14 - **Sarason, S.B.,Davidson, K.S, Lighthall, F.F. and Waite, R.R.**, *Anxiety in Elementary School Children.* N.Y.: John Wiley, 1960.

15 - **Sharma, S.**, Manifest Anxiety and achievement of adolescents. *J.Consult. & clin. Psych.* 1970, 34 (3) 503-407.

16 - **Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L. and Lushene, R.E.**, *Manual for the STA Inventory.* California: Consult. Psych. Press. 1970.

17 - **Spielberger, C. and Katzenmayer, W.G.**, Manifest Anxiety, intelligence and college grades. *Psycho. Abst.* 1974, 51.

18 - **Sweeney, C.J.**, The effect of stress and achievement anxiety on academic test performance. *Dess. Abst.* 1968, 82 (A).

Relationship between Anxiety and Achievement of Secondary School Students

Dr. Kamal E. Morsy

Assistant Proffessor, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

According to Taylor and Spence «Drive Anxiety» is beneficial to the student in that it makes him reach better scores in his exams. Sarason and Mandler, however assume that «Test Anxiety» preoccupies the student and hence leads to lower scores in his exams.

The present study used a group of 370 students to settle this controversy. The findings, mainly that «Manifest Anxiety scales» scores are negatively correlated to students' scores in subject-matters such as Arabic language, Mathematics and English, tend to suggest that the «Test Anxiety» theory is more plausible. It would accomodate the present findings more readily.

دراسات : مجلة كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، م ٤ ، ص ص ١٧٧-١٩٠ (١٩٨٢)

دراسة استطلاعية عن العلاقة بين بعض متغيرات الشخصية والمهارات اللغوية عند الدارسين للغة العربية من غير الناطقين بها

الدكتور عبد المجيد سيد أحمد منصور

الأستاذ المساعد بقسم علم النفس، كلية التربية، جامعة المللك سعود ،
الرياض ، المملكة العربية السعودية.

تشير معظم الدراسات السابقة إلى وجود متغيرات نزوعية ومعرفية لها أثرها في تعلم اللغات الأجنبية. لكن الأبحاث التي تدرس الصلة بين المتغيرات الانفعالية والقدرة على تعلم اللغات الأجنبية قليلة أو نادرة. ولذلك فقد حاولت هذه الدراسة بحث العلاقة بين بعض متغيرات الشخصية ذات الصلة بالجوانب الانفعالية والنزوعية من جانب والمهارات اللغوية عند الدارسين للغة العربية من غير أبنائها.

وقد كانت متغيرات الشخصية التي افترض الباحث أن لها علاقة بالمهارات اللغوية: الثقة بالنفس - الدافعية للإنجاز - الإنجاز عن طريق المسايرة.

على حين تمثلت المهارات اللغوية في: التراكيب والقواعد - فهم المقروء - فهم المسموع - المفردات.

ثم قام الباحث بتطبيق مجموعة الاختبارات المستخدمة في البحث على (٤٧) دارساً للغة العربية بمعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود (الرياض سابقاً)، من القادمين من دول إفريقية ومن باكستان وبنجلاديش.

وعند استخراج معاملات الارتباط بين اختبارات البحث، حصل الباحث على مصفوفة معاملات الارتباط التي تبيَّن منها وجود معاملات لها دلالة احصائية عند ٠,٠٥ وعند ٠,٠١ مما يؤكد صحة الفرض الذي قامت عليه الدراسة.

مقدمة

أصبحت اللغة العربية من اللغات الرسمية في معظم المنظمات والمحافل الدولية، وأقبل على تعلمها الكثير من أبناء المسلمين وغيرهم، وبدأت بعض الدول العربية والجامعات الأجنبية تبذل جهوداً لتعليم العربية كلغة أجنبية لغير الناطقين بها.

ولما كان التعلم عملية نفسية تتأثر بمتغيرات الشخصية، لذلك يحاول الباحث في الدراسة الحالية، إيجاد العلاقة بين بعض متغيرات الشخصية وبين المهارات اللغوية عند الدارسين للغة العربية من غير الناطقين بها.

ولقد تركز الاهتمام في الأبحاث السابقة على المتغيرات النزوعية والمعرفية المتعلقة بتعلم اللغات الأجنبية، على حين أن المتغيرات المتصلة بالجوانب الانفعالية من الشخصية لم تحظ بكثير من الاهتمام. ولعل في الاستعراض السريع التالي ما يوضح ذلك.

بعض المتغيرات المتعلقة بتعلم اللغات الاجنبية

يواجه رجال التربية مشاكل تتصل بتعلم اللغات الأجنبية والقومية، وخاصة إذا كان التعلم لأكثر من لغة في وقت واحد. ويرى چاكوبيفتش (١٩٧١- ص ٦١/٦٤)، أن سبب ذلك يعود إلى التعصب القومي لتعليم اللغة القومية والرغبة في إحياء التراث الثقافي القومي، والخوف من أن تطغى الثقافة الأجنبية على خبرات الأفراد الذين يتعلمون لغة أجنبية وعلى اتجاهاتهم.

ومما يؤيد هذا الرأي دراسات لامبرت وزملائه (١٩٦٣-ص ١١٤) عن «الدافعية» وأثرها في تعلم اللغات الأجنبية، فمن رأيه أن نجاح فرد في تعلم لغة

أجنبية، يتبعه اكتساب هذا الفرد مظاهر مختلفة من السلوك نتيجة أنه أصبح عضواً في ثقافة لغوية أخرى Linguistic-Culture.

ويرى لامبرت وزملاؤه (١٩٦٣- ص ١١٤) أن نزعات المتعلم واتجاهاته نحو الجماعة التي يتعلم لغتها، ومثابرة الفرد في تعلم اللغة الأجنبية، من العوامل التي تؤدي إلى نجاح الفرد في تعلم اللغة الأجنبية، كما يرى أيضا أن «القلق» يعتبر من العوامل التي تقلل من النجاح في تعلم اللغة.

وهناك عوامل أخرى تؤثر في الدافعية لتعلم اللغات الأجنبية وهي:

١ - معيار تقييم الذات Self-evaluation Criteria

يرى هونتجسوالد (١٩٦٦- ص ٢٠/١٦) أنه عند توافر الدافع إلى تعلم اللغة الأجنبية، فإن الفرد تزداد قدرته على تقييم ذاته، حيث يستطيع أن يتعرف على مستواه وتقدمه في تحصيل اللغة، إذ يمكنه التأكد من مقدرته على تركيب بعض الجمل بطريقة سهلة، وعلى النطق بحروف اللغة وكلماتها بطريقة سليمة، وعلى استخدام القواعد والنحو استخداماً سليماً، وعلى استخدام مفردات اللغة في التخاطب، واستخدام الألفاظ اللغوية بطريقة صحيحة.

٢ - اتجاهات الطالب Student's Attitudes

إذ يرى جاكوبيفتش (١٩٧١- ص ٧١) أن اتجاهات الطالب، لها أهميتها في تعلم اللغات، ولذلك كان من الضروري ربط تعلم اللغة بطموح الطالب عند تعلم لغة أجنبية.

ويضيف جاكوبيفتش أن بعض الجامعات في الوقت الحاضر، تقوم بإشراك الطلاب الجامعيين في وضع مناهج اللغات، حتى تتمشى هذه المناهج مع اتجاهات الطلاب، وتتفق مع دوافعهم إلى التعلم.

ويؤيد مويللر وهاريس (١٩٦٦- ص ١٣٧/١٣٣) هذا الرأي، بل ويضيفان أن

هناك ضرورة لتقليل الصعوبات التي لا تتفق واتجاهات الطلاب ورغباتهم في منهج دراسي مُعَيَّن، مع عدم المساس بالأهداف الرئيسية للمنهج.

مشكلة البحث

يتضح من الاستعراض السريع السابق أن أكثر المتغيرات النفسية التي درست الصلة بينها وبين تعلم اللغات الأجنبية هي من نوع المتغيرات النزوعية والمعرفية، وأن الحاجة لذلك ماسة إلى دراسة المتغيرات النفسية الأخرى التي تكون ذات اتصال بالجوانب الانفعالية النزوعية من الشخصية، وهذا هو ما تحاوله الدراسة الحالية.

أي أن الدراسة الحالية تفترض وجود صلة بين بعض متغيرات الشخصية والمهارات اللغوية عند الدارسين للغة العربية من غير الناطقين بها، ومتغيرات الشخصية التي يفترض الباحث أن لها علاقة بالمهارات اللغوية هي:

١ - الثقة بالنفس.

٢ - الدافعية للإنجاز.

٣ - الإنجاز عن طريق المسايرة.

عينة البحث

تتكون عينة البحث من ثلاثة وخمسين من الدارسين على منح دراسية بمعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود (الرياض سابقاً)، من القادمين من جامبيا بغرب إفريقيا و جيبوتي بفولتا العليا، وفريتون بسيراليون، ومن باكستان، وبنجلاديش.

وقد استبعد الباحث ستة طلاب من المجموع الكلي للعينة، لعدم استكمالهم لبطارية الاختبارات المستخدمة في البحث.

وبيان عدد هؤلاء الطلاب وجنسياتهم كالآتي:

جدول رقم (١)

لبيان عدد الطلبة وجنسياتهم ومؤهلاتهم الدراسية

عدد الطلبة	الموطـــن	المؤهل الدراسي
٤	جامبيا - غرب إفريقيا	الليسانس من جامعة الأزهر من كلية أصول الدين
١	جيبوتي - فولتا العليا	الليسانس من جامعة الأزهر من كلية أصول الدين
١	فريتون - سيراليون	الليسانس من جامعة الأزهر من كلية أصول الدين
٤١	باكستان وبنجلاديش	الماجستير في اللغة العربية من جامعات باكستان وبنجلاديش
العدد الكلي ٤٧		

هؤلاء الدارسون التحقوا بالمعهد للحصول على دبلوم وحدة المعلمين في تعليم اللغة العربية وجميعهم يقومون بتدريس العربية في أوطانهم. والعمر الزمني لأفراد العينة في هذا البحث موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٢)

لبيان متوسط العمر الزمني لأفراد عينة الدراسة

البيـــان	القيمة	
	شهور	سنة
الحد الأدنى للعمر الزمني	٤	٢٨
الحد الأعلى للعمر الزمني	٧	٤٨
متوسط العمر الزمني	٥	٣٧

بطارية الاختبارات « أدوات البحث »

أولا: الاختبارات الخاصة ببعض متغيرات الشخصية

١ - اختبار الثقة بالنفس

وقد تكون من جزءين:

ا - **مقياس برنرويتر المختصر للثقة بالنفس**: ويتكون من ١٩ فقرة، اختيرت من مقياس الثقة بالنفس من اختبار برنرويتر للشخصية (إعداد: تركي. مصطفى أحمد ١٩٧٤). وقد أشارت دراسات كثيرة من مصر والكويت الى أن هذا المقياس على درجة عالية من الثبات والصدق (دراسات: نجاتي. محمد عثمان ١٩٧٤، مرسي. كمال إبراهيم ١٩٧٩).

ب - **مقياس جيلفورد المختصر للثقة بالنفس (١٩٥٩)**: ويتكون من ٩ فقرات، أشار جيلفورد إلى كفاءتها في قياس الثقة بالنفس، ومن دراسات سابقة تبين ثبات وصدق هذا الاختبار (إعداد: السيد، محمود عبد الحليم ١٩٧١ ودراسات تركي. مصطفى أحمد ١٩٧٤، ومرسي. كمال إبراهيم ١٩٧٩).

٢ - مقياس الدافعية للإنجاز

وهو مقتبس من اختبار إدواردز للتفضيل Edwards Personal Preference Schedule ويتكون من ٢٠ فقرة، تمثل كل فقرة نشاطين مقبولين اجتماعيا أحدهما يدل على الحاجة للإنجاز، والثاني يمثل نشاطاً عادياً، ويطلب من المفحوص أن يختار النشاط الذي يفضل ممارسته بدرجة أكثر من الآخر.

ثم تصحح إجابته على كل فقرة بإعطائه درجة واحدة إذا فضل نشاط الإنجاز، وصفراً إذا فضل النشاط الآخر. (تركي. مصطفى أحمد - ١٩٧٤). وقد ثبت أن الاختبار ثابت وصادق في قياس الإنجاز.

٣ - مقياس الإنجاز عن طريق المسايرة Achievement Via Conformance

وهو مستمد من اختبار كاليفورنيا للشخصية، ويتكون الاختبار الأصلي من ٣٥ بنداً، وقد استخدم الباحث في هذا الاختبار ٢٢ بنداً (تعديل: مرسي. كمال إبراهيم ١٩٧٩). وقد أشارت الدراسات السابقة إلى ثبات وصدق هذا الاختبار (تركي. مصطفى أحمد. ١٩٧٤).

وفيما يلي أمثلة من وحدات اختبارات متغيرات الشخصية:

١ - مقياس برنرويتر للثقة بالنفس

التعليمات: أجب عن الأسئلة التالية موضحاً فيها رأيك بصراحة تامة علماً بأنه ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة. المهم أن تجيب عن هذه الأسئلة بما تشعر أو تفكر فيه بدقة وصراحة.

- هل تستطيع أن تصمد للنقد دون أن تشعر بأنك قد جرحت؟ نعم لا ←

٢ - مقياس الدافعية للإنجاز

تعليمات الاختبار تماثل مع الاختبار الأول، والأسئلة كالآتي:

- كثيراً ما أوصف بأني شخص متسرع؟ نعم لا . ←

٣ - مقياس الإنجاز عن طريق المسايرة

التعليمات: المرجو الإجابة على كل سؤال من الأسئلة التالية بوضع دائرة حول (ا) أو حول (ب)، تبعا لما تشعر أنه ينطبق عليك، وتعتقد أنه يصف سلوكك أنت.

واذا كانت كل من العبارة (أ) أو (ب) تصف سلوكك أو أنهما لا تنطبقان عليك، فعليك اختيار إحداهما باعتبارها أفضل من الثانية في وصف شخصيتك.

أ - أحب أن يكون أي عمل أقوم به متقناً ومنظماً جداً.

ب - أود أن أكون خبيراً في عمل أو مهنة أو تخصص ما.

ثانياً: اختبارات المهارات اللغوية

أعدت هذه الاختبارات اللجنة التي أطلق عليها «لجنة الاختبار المعياري للغة

العربية بوصفها لغة أجنبية » والتي كانت مكونة من بعض أساتذة معهد اللغة العربية وكلية التربية بجامعة الملك سعود في ١٣٩٦ هـ /١٩٧٦ م. وتتكون اختبارات المهارات اللغوية من أربعة اختبارات هي:

١ - اختبار التراكيب والقواعد

ويشمل ٥٠ (خمسين) سؤالا على الطالب أن يجيب عنها جميعا بسرعة وبدقة. والوقت المخصص للإجابة ٣٠ (ثلاثون) دقيقة. ويتكون السؤال من جملة تنقصها كلمة أو عبارة، وبعد كل جملة توجد أربع كلمات أو عبارات، وعلى الطالب أن يختار من التكملات المحتملة الأربع الكلمة التي تكمل الجملة المفيدة، ويضع تحتها علامة (✓).

مثال: علمت أن فاطمة ...... أمس لزيارة أختها.

أ - تذهب ب - ذاهبة حـ - ذهبت د - اذهبي

٢ - اختبار فهم المقروء

ويشمل ٢٥ (خمسة وعشرين) سؤالا. على الطالب أن يجيب عنها جميعا وبسرعة وبدقة. والوقت المخصص للإجابة عن أسئلة هذا الاختبار هو ثلاثون دقيقة، ويتكون من عدد من الفقرات المكتوبة المختلفة في الطول، وبعد كل فقرة أربع إجابات، وعلى الطالب أن يختار الإجابة المناسبة، ثم يضع علامة (✓) تحت الحرف الذي يدل عليها في المكان المخصص لإجابة السؤال في ورقة الإجابة.

مثال: مسكينة هذه الزوجة الشابة، لقد ترملت وزوجها ما زال حيا.

مشكلة هذه الزوجة أنها.....

أ - فقيرة ومسكينة.

ب - مات زوجها.

ج - شابة وزوجها عجوز.

د - أهملها زوجها.

٣ - اختبار فهم المسموع

وتتدرج أسئلته في الطول، فهي تبدأ بجمل وأسئلة قصيرة، تليها محادثات بين شخصين، ثم فقرات تستغرق ما بين نصف دقيقة وأربع دقائق، وتنتهي بمحاضرة لمدة ثماني دقائق.

وبعد أن يستمع الطالب الى هذه المختارات، يُطلب منه في كل سؤال، أن يختار الإجابة الصحيحة من بين الإجابات الأربع التي أمامه في ورقة الأسئلة، ويضع علامة (✓) تحت الحرف الذي يشير إلى الإجابة الصحيحة في المكان المخصص لذلك في ورقة الإجابة.

٤ - اختبار المفردات

ويشمل ٥٠ (خمسين) سؤالا. وعلى الطالب أن يجيب عنها جميعا بسرعة وبدقة. والوقت المخصص للإجابة عن أسئلة هذا الاختبار هو ٣٠ دقيقة فقط. ويتكون الاختبار من أربعة أجزاء.

• في الجزء الأول يتكون السؤال من جملة تليها أربع كلمات، وعلى الطالب أن يختار الكلمة التي تتفق في المعنى مع الكلمة التي تحتها خط في الجملة، ثم يضع علامة (✓) تحت الحرف الذي يدل على الكلمة في المكان المخصص لذلك في ورقة الإجابة، كما في المثال التالي:

حضر الطفل الهزيل الى المدرسة.

أ - الغبي   ب - النحيف   حـ - الفقير   د - المسكين.

• وفي الجزء الثاني من الاختبار، يختار الطالب من بين أربعة تعريفات، التعريف الصحيح للكلمة التي تحتها خط في الجملة كما في المثال التالي:

التحقت بالمعهد حتى أحقق آمالي.

أ - مكتب لمصلحة حكومية   ب - ملعب للرياضة البدنية.

حـ - مكان لطلب العلم   د - سوق للبيع والشراء.

• وفي الجزء الثالث من الاختبار يختار الطالب من بين أربع كلمات الكلمة التي يمثل معناها عكس معنى الكلمة التي تحتها خط في السؤال، كما في المثال التالي:

عندما علم صديقي بنجاحه فرح كثيراً.

أ - فشل ب - حزن حـ - غضب د - رضي

• وفي الجزء الرابع من الاختبار يختار الطالب من بين الكلمات الأربع المكتوبة بعد كل سؤال الكلمة التي تكمل الجملة، بحيث تصبح الجملة سليمة في معناها، كما في المثال التالي:

لا تدع ...... يتسرب إلى نفسك عند أول عقبة.

أ - الأمل ب - المرض حـ - الفرح د - اليأس.

خطوات إجراء الاختبارات
«إجراءات التطبيق»

تم تطبيق الاختبارات على أفراد عينة البحث في أسبوعين متتاليين، حيث تم في الأسبوع الأول تطبيق اختبارات بعض متغيرات الشخصية في أيام متتالية، وفي الأسبوع الثاني تطبيق اختبارات المهارات اللغوية، بحيث استخدم اختبار واحد في كل يوم من أيام التطبيق في كل من الأسبوعين المشار إليهما.

وقد تضمنت التعليمات ما يلي:.

١ - إعطاء الدارسين فكرة عن الغرض من كل اختبار.

٢ - حث الدارسين على التعاون، والاهتمام بقراءة فقرات كل اختبار. والإجابة عنها بصراحة.

٣ - طمأنة الدارسين، وإبعاد فكرة الامتحان والنجاح والرسوب عن هذه الاختبارات، وتأكيد أنها ليست لها صلة بتقديرات نجاحهم في الدراسة بالمعهد.

٤ - توضيح المطلوب في كل اختبار، وطريقة الإجابة.

وعند تطبيق مجموعة الاختبارات، تأكد الباحث من التقيد بالزمن المحدد للاختبارات الخاصة بالمهارات اللغوية. أما بالنسبة للاختبارات الخاصة بمتغيرات الشخصية فكانت غير موقوتة وقد تراوح زمن الإجابة عن كل منها من ٢٠-٣٠ دقيقة.

وبحصول الباحث على الدرجات الخام بعد تصحيح الاختبارات توصل إلى النتائج التالية.

نتائج البحث

عند استخراج معاملات الارتباط بين اختبارات البحث، حصل الباحث على مصفوفة معاملات الارتباط التالية:

جدول رقم (٣)

مصفوفة معاملات الارتباط بين اختبارات البحث

الاختبار	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١ . الثقة بالنفس	×	٠,٤٢**	٠,٢٧	٠,٢١	٠,٤١**	٠,١٠	٠,١٢
٢ . الدافعية للانجاز		×	٠,٠٧	٠,٢٣	٠,٣٩	٠,١٣	٠,٠٢
٣ . الإنجاز عن طريق المسايرة			×	٠,٠٧	٠,٦٣**	٠,٢٧	٠,٢٩*
٤ . التراكيب والقواعد				×	٠,٢٧	٠,٤٤**	٠,٦٣**
٥ . فهم المقروء					×	٠,٢٨	٠,٤٦**
٦ . فهم المسموع						×	٠,٧٥**
٧ . المفردات							×

* معامل الارتباط له دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥.

** معامل ارتباط له دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

مناقشة النتائج

بالرجوع إلى مصفوفة معاملات الارتباط والدلالة الإحصائية للمعاملات، يتبين وجود علاقة بين بعض متغيرات الشخصية والمهارات اللغوية عند الدارسين للغة العربية من غير الناطقين بها، وإن كانت بعض اختبارات المهارات اللغوية كاختبار التراكيب والقواعد ارتباطاتها ضعيفة وغير دالة، فإن اختبارات أخرى كاختبار فهم المقروء ارتباطاته باختبارات متغيرات الشخصية لها دلالة احصائية عند ٠,٠٥ و٠,٠١.

ومن هذا تتضح صحة الفرض الذي بدأنا به الدراسة ومؤداه أن هناك علاقة بين المهارات اللغوية لدى الدارسين للغة العربية من غير أبنائها وبين متغيرات الشخصية الآتية: الثقة بالنفس - الدافعية للإنجاز - الإنجاز عن طريق المسايرة.

وقد تفيد هذه الدراسة في عمليات الاختيار التي يتم عن طريقها قبول الطلاب للدراسة بمعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود خاصة عندما يتم دراسة مثل هذه المتغيرات على مجموعات أكبر من الدارسين بالمعهد.

المراجع

المراجع العربية

السيد، عبد الحليم محمود، الإبداع والشخصية: دراسة سيكولوجية. القاهرة، دار المعارف بمصر (١٩٧١).

السيد، فؤاد البهي، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. القاهرة، دار الفكر العربي (١٩٥٨).

السيد، فؤاد البهي، الجداول الإحصائية لعلم النفس والعلوم الإنسانية الأخرى. القاهرة، دار الفكر العربي (١٩٥٨).

تركي، مصطفى، الرعاية الوالدية وعلاقتها بشخصية الأبناء. القاهرة، دار النهضة العربية (١٩٧٤).

خيري، السيد محمد، الإحصاء النفسي التربوي. الرياض، مطبوعات جامعة الرياض (١٣) (١٣٩٥ هـ /١٩٧٥ م).

مرسي، كمال إبراهيم، القلق وعلاقته بالشخصية في مرحلة المراهقة، دراسة تجريبية. القاهرة، دار النهضة العربية (١٩٧٩).

نجاتي، محمد عثمان، المدينة الحديثة وتسامح الوالدين. الطبعة الثانية. القاهرة، دار النهضة العربية (١٩٧٤).

المراجع الأجنبية

1. **Downie, N.M. and R.W. Heath,** *Basic Statistical Methods. 3rd* Ed. A Harper International Edition (1970).
2. **Guilford, P.,** *Personality.* McGraw Hill, London (1959).
3. **Hening-swald, H.M.,** A Proposal for the Study of Polk. Linguistics, in William Brigh (ed.) *Sociolingnistics.* Mouton, The Haguo (1966).
4. **Jackabovits, Leon A.,** *«Foreign Language Learning. A Psycholinguistic Analysis of the Issues».* Newbury House Language Series (1971).
5. **Lambert, W., R.C. Gardner, H.C. Barik, and K. Tunstall,** Attitudinal and Congnitive Aspects of Intensive Study of a Second Language *Journal of Abnormal and Social Psychology,* LXVI (1963).
6. **Moulton, W.G.,** «Linguistics and Language Teaching in the United States: 1940–1960». *In: Trends in European and American Linguistic Spectrum Publishens. Utrecht, Nethelands* (1962).
7. **Mweller, T.H. and Robert Harris,** The Effect of an Audiolingual Program on Drop-out-Rate *Modern Language Journal, L* (1966).

Some Personality Variables and Their Relation to Language Skills of Arabic As A Foreign Language. A Preliminary Study.

Dr. Abdel Megid S. Mansour

Assist. Prof., Psychology Dept., College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Most previous Studies indicate the presence of impulsive and cognitive variables and their effect on learning foreign languages.

But we rarely find researches dealing with emotional and cognitive variables and ability to learn foreign languages.

Accordingly this study deals with some personality variables and their relation to language skills of Arabic as a foreign language.

The author selected the following personality variables:

1. Self-Confidence.
2. Need of achievement.
3. Achievement via conformance.

For language skills tests, the author chose the tests of:

1. Structure & Grammar.
2. Comprehension of reading.
3. Comprehension of writing.
4. Vocabulary.

The sample was composed of forty-seven students attending Arabic language institute, University of Riyadh. They came from African States, Pakistan and Bangaladish.

Upon finding the matrix of correlations, and statistical significances at 0.05 and 0.01, the author met the validity of the proposal of the study.

جغرافيا

دراسات : مجلة كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، م ٤ ، ص ص ١٩٣-٢٣٢ (١٩٨٢)

خريطة العالم الإسلامي

من القرن الأول الهجري حتى القرن الخامس عشر الهجري

الدكتور محمد محمود أحمد محمدين

كلية التربية، جامعة الملك سعود،الرياض، المملكة العربية السعودية.

تتتبع هذه الدراسة نمو خريطة العالم الإسلامي منذ أن ظهرت الدعوة الإسلامية من بداية القرن السابع الميلادي حتى الآن. وتناقش العوامل الجغرافية الطبيعية والبشرية التي أثَّرت في انتشار الإسلام ونمو خريطة العالم الإسلامي.

ويقترح الباحث في هذه الدراسة معياراً جديداً للمقارنة بين الوحدات السياسية يعتمد على كل من الاستمرار الزمني لهذه الوحدات وعلى المساحة المكانية التي تشغلها.

ويطلق الباحث تعبيراً جديداً على هذا المعيار وهو المساحة الوجودية الزمانية المكانية ويعني الباحث بهذا المصطلح الجديد الاستمرار الزمني للمساحة المكانية.

وقد قدر الباحث المساحة المكانية الزمانية للعالم الإسلامي بنحو يتراوح ما بين ٢٥ ألف مليون كم٢/ سنة، و٢٨ ألف مليون كم٢/ سنة.

تمهيد

ظهر الإسلام في شبه الجزيرة العربية مع بداية القرن السابع الميلادي، وكانت البيئة البشرية التي ظهر فيها الإسلام تشكل مجتمعاً قبلياً تبدو فيه كل قبيلة وكأنها دولة قائمة بذاتها، أو أمة مستقلة تعيش في إطارها الخاص وتنفرد عن غيرها. ولم يكن بين هذه القبائل من رباط إلا غارات أو ثأر وأحقاد، وأحياناً تقارب لا يرتكز إلا على نسب أو يستند إلى أحلاف.

من هذه القبائل المتنافرة صاغ الإسلام مجتمعاً عقائدياً جديداً، طارد كل عوامل الخلاف، وانهارت فيه الحواجز القبلية وفروق النسب والدم، والتقى الجميع في رحاب دعوة الإسلام وفي ظلال أخوة العقيدة.

وعلى الرغم من أن مكة المكرمة شهدت ميلاد الدعوة الإسلامية إلا أن مشركيها تصدوا لها حتى أمر الله نبيه محمداً عليه السلام بالهجرة إلى المدينة حيث تكونت نواة الأمة الإسلامية، إذ كانت وليداً غضاً فآوته المدينة وعاش في دفء ترحيبها وتحت إشراف محمد عليه السلام في ظلال ما أُوحى إليه من ربه.

لقد نما المجتمع الإسلامي بالمدينة وارتبط أفراده بوحدة الغاية، آمنوا بالإسلام وأخلصوا له فاندفعوا في اتجاه واحد ولهدف واحد، وتحت راية لا إله الا الله محمد رسول الله، أصبحوا جنوداً في جيش الإسلام لا أفراداً من قبائل متفرقة... وعلى أكتاف هؤلاء المخلصين انطلق الإسلام شرقاً وغرباً، شمالاً وجنوباً... حتى استطاع في أقل من قرنين أن يصل إلى حدود الصين شرقاً وجنوبي فرنسا غرباً، وبذلك امتدت منطقة انتشار الدعوة الإسلامية امتداداً يصل إلى أكثر من ١٥ ألف كيلومتر من الشرق إلى الغرب، كما امتدت ما بين الشمال والجنوب أكثر من سبعة آلاف كيلومتر، وحينما نتتبع نمو خريطة العالم الإسلامي نجد أنه لم يكد ينتهي عهد أبي بكر خليفة المسلمين الأول (١٣هـ -٦٣٤م) حتى كانت كل جزيرة العرب (٣ مليون كيلو متر مربع) تقريباً تمثل دولة واحدة هي الدولة الإسلامية، وفي عهد عمر بن الخطاب

وعثمان نمت حدود الدولة الإسلامية فشملت أجزاء كبيرة من شمال إفريقيا حتى أطراف تونس الشرقية، وبلاد النوبة وامتدت شرقاً إلى شرقي إيران (شكل ١)، وفي عهد الدولة الأموية (٤١هـ -٦٦١م) وصلت الفتوح أقصاها في عهد الوليد، وأصبحت الدولة الإسلامية أو العالم الإسلامي يضم الباكستان وأفغانستان وأجزاء من الصين، كما وصلت الأطراف الغربية إلى المغرب الأقصى.

ولم تقف أطراف خريطة العالم الإسلامي عند هذه الحدود بل امتدت لتصل إلى إندونيسيا وذلك ابتداء من القرن الثامن الهجري، ١٤م، كما وصلت أيضاً إلى غربي إفريقيا حتى ساحل المحيط الأطلسي عند نيجيريا فيما بين القرنين ١٤، ١٩ الميلاديين.

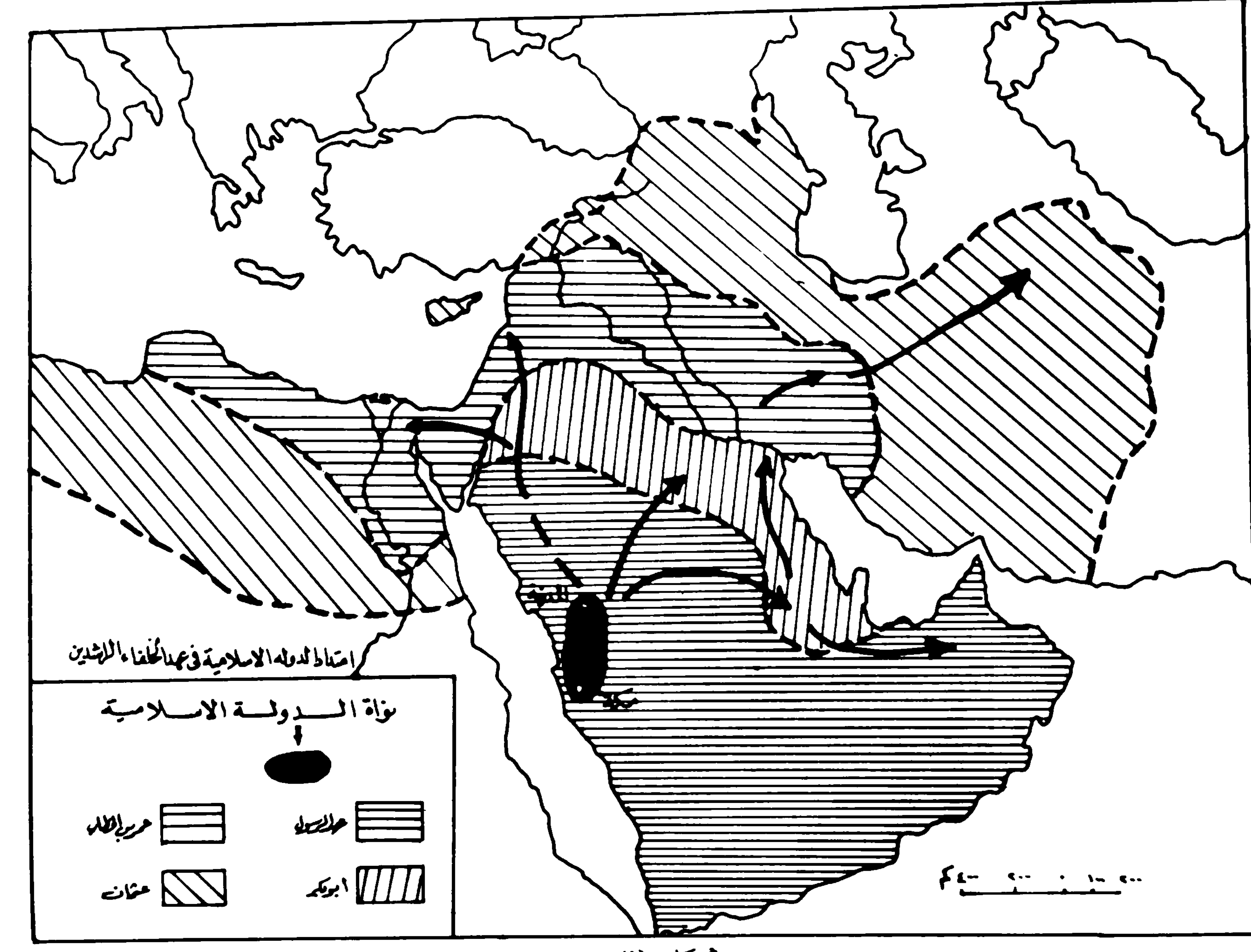
وامتدت في شرقي إفريقيا جنوبي خط الاستواء لتشمل الصومال في القرن ١٥م وجزر زنجبار وبمبا وغيرها فيما بين القرنين ١٨,١٧ الميلاديين.

مسالك انتشار الإسلام

ما أن ظهر الإسلام في الربع الأول من القرن السابع الميلادي حتى انتشر في عشرات قليلة من السنين ليصل إلى أطراف أوروبا الجنوبية غرباً، وإلى حدود الصين شرقاً، وقد ساعدت مجموعة من العوامل الجغرافية الطبيعية والبشرية على انتشار الإسلام، ولقد أشاع أعداء الإسلام أن الدين الإسلامي انتشر بحد السيف، وأن أولئك الذين تولوا نشر الإسلام هم جماعات من قساة البدو ساقها الجوع وأغراها الطمع فانتشرت شرقاً وغرباً وحملت هذه الجماعات قرآنهم في رقابهم، والسيوف في أيديهم، وبالسيف خضع الناس ودانوا للكتاب، وليس أدل على السذاجة وأبعد عن الصواب والصدق من هذا الظن الآثم، لهذا يحسن معالجة هذا الموضوع بأمانة ودقة حتى تكون الحقيقة وحدها هي الفيصل وحتى يستقر الحق في نصابه.

أولا: العوامل الجغرافية الطبيعية وأثرها في انتشار الإسلام

يقف الباحثون من العوامل الجغرافية الطبيعية وأثرها في انتشار الإسلام مواقف متباينة، فبعضهم يجعل للعوامل الجغرافية الطبيعية أهمية كبيرة تفوق حقيقتها، ويعرف


امتداد الدولة الإسلامية في عهد الخلفاء الراشدين
نواة الدولة الإسلامية
عهد الرسول
عمر بن الخطاب
أبو بكر
عثمان
مكة

هؤلاء الذين يبالغون في تقدير آثار الظروف الطبيعية «بأنصار الحتمية»، ويذهبون في ذلك إلى أن خريطة الإسلام ترتبط إلى حد كبير بالمناطق الجافة الصحراوية، ويشفع أصحاب هذه الحتمية دعواهم بخريطة توضح حدود المناطق الجافة (التي يقل متوسط مطرها السنوي عن ٢٥ سنتيمتراً) ويعقدون مقارنة بين هذه الخريطة وخريطة الأقطار الإسلامية.

وفريق آخر من الباحثين يقلل من أثر الظروف الطبيعية في انتشار الإسلام ويرى أنها لم تلعب في الحقيقـة إلا دوراً ثانوياً باهتاً، وأن انتشار الإسلام إنما تم في الأغلب الأعم رغم أنف الظروف الجغرافية، ومن هؤلاء الباحثين، الأستاذ الدكتور يوسف أبو الحجاج[١].

ونحن لا نتفق مع كلا الفريقين فأثر الظروف الجغرافية لا يستهان به من ناحية، كما أننا لا نتخذ من الظروف الطبيعية حتميات انفردت بتحديد المسالك التي انتشر فيها الإسلام من ناحية أخرى. وحينما نناقش أثر الظروف الطبيعية في إطارها الحقيقي دون إهمال أو مبالغة نجد أن أهم هذه الظروف والعوامل الجغرافية تتمثل على النحو التالي:

أ) الموقع الجغرافي

ظهر الإسلام في شبه الجزيرة العربية، التي أطلق عليه العرب قديماً «الجزيرة العربية»، على الرغم من أن المياه لا تحيطها إلا من ثلاثة جوانب: شرقاً وغرباً وجنوباً، وربما اعتبروا رمال النفود الكبير بحراً من الرمال أو أنهم أدركوا أن نهر الفرات يقترب كثيراً من الساحل الشرقي للبحر المتوسط مما يجعل الماء يكاد يحيط بها من جميع الجوانب.

---

(١) يوسف أبو الحجاج، نمط انتشار الاسلام، بحث قدم للمؤتمر الجغرافي الاسلامي الأول (الرياض) سنة ١٣٩٩هـ، سنة ١٩٧٩م.

وهناك مجموعة من الظروف التي تكاد تفرض شبه عزلة على الجزيرة العربية، وتتمثل في وجود التكوينات الرملية في أطراف شبه الجزيرة العربية الشمالية، وعند الأطراف الجنوبية والجنوبية الشرقية. وتمتد المرتفعات الغربية التي تمثل العمود الفقري لشبه الجزيرة العربية لمسافة تصل إلى ١٨٠٠ كم، وتترك بينها وبين الساحل سهولا جافة فقيرة ويندر وجود الموانىء على الساحل الغربي.

وعلى الرغم من هذه العوامل، إلا أن شبه الجزيرة العربية لم تكن في معزل عن مواطن الحضارات الراقية في كل من فارس أو الشام أو مصر أو الحبشة، ولكنها لم تندمج في أي من هذه الدول اندماجاً تاماً بحيث يفقدها شخصيتها. فهي قريبة على البعد أو بعيدة على القرب، قريبة بحيث تتأثر بحضارتها، بعيدة بحيث لا تخضع تماماً لسيادتها[١].

لقد بدأت الدعوة الإسلامية في مكة، ثم انتشر الإسلام أول ما انتشر في المناطق التي تقع قريباً من مكة مهبط الوحي، ثم أخذت الدائرة التي ينتشر فيها الإسلام تتسع حتى عمت شبه الجزيرة العربية، ثم اتجهت صوب الشمالين الغربي والشرقي. وأول مناطق إفريقيا التي وصلها الإسلام هي السواحل الشرقية حيث ذهبت أول جماعة إسلامية مهاجرة في السنة الخامسة من النبوة قاصدة الحبشة، وإن كان الإسلام لم ينتشر في تلك المناطق إلا بعد ذلك بعدة قرون. وانتشر الإسلام شمالي إفريقيا قبل شرقيها، ولقد ساعد على ذلك أن آسيا تقترب اقتراباً كبيراً من قارة إفريقيا، حيث لا يفصل بينهما إلا البحر الأحمر الذي لا يزيد متوسط عرضه على ٢٨٠ كيلومتراً، كما أن البحر الأحمر يضيق كثيراً عند باب المندب ولا يزيد اتساعه على ٣٢ كيلومتراً، وحينما نسأل أنفسنا لماذا انتشر الإسلام في أفريقيا منذ بداية ظهوره فلا يستطيع أحد أن ينكر أن موقع إفريقيا كان له أكبر الأثر. ولقد حدد موقع شبه الجزيرة العربية بالنسبة للقارات

---

(١) محمد السيد غلاب، الجغرافيا التاريخية للإسلام، القاهرة سنة ١٩٧٢م ص ٢٦.

المختلفة وبالنسبة لتوزيع اليابس والماء والمظاهر التضاريسية المختلفة، أهم الطرق التي سلكها انتشار الاسلام وكانت على النحو التالي:

مسالك انتشار الإسلام في آسيا

١ - الطرق البرية نحو الشمال إلى الشام ونحو الشمال الشرقي عبر جبال زاجروس والاتجاه شرقاً إلى إيران وأفغانستان.

٢ - الطرق التجارية عبر وسط آسيا عبر تركستان والصين.

٣ - الطرق البحرية إلى الهند والملايو وإندونيسيا والفليبين.

مسالك انتشار الإسلام في قارة إفريقيا

١ - طريق الساحل الشمالي عبر برزخ السويس.

٢ - طريق باب المندب والبحر الأحمر إلى الحبشة والصومال والسودان الشرقي.

٣ - الطريق البحري إلى شرقي إفريقيا ومدغشقر.

٤ - مجموعة طرق عبر الصحراء الكبرى إلى غربي إفريقيا والسودان الغربي، وبعض هذه الطرق ربط بين مدن الساحل الشمالي وغربي إفريقيا، وبعضها ربط ما بين مدن على النيل مثل أسيوط ودنقلة والخرطوم، وبين واحات ومدن وسط وغربي إفريقيا.

مسالك الإسلام إلى أوروبا

١ - الطريق من شمالي إفريقيا عبر مضيق جبل طارق، أو من ساحل تونس الى صقلية ثم إلى شبه جزيرة إيطاليا.

٢ - الطريق عبر البسفور وبحر مرمرة وشرقي أوروبا.

ب) المناخ

حينما نتتبع انتشار الإسلام، نجد أنه انتشر أول ما انتشر في المناطق ذات المناخات المشابهة لمناخ شبه الجزيرة العربية، ولما كانت النطاقات المناخية تمتد من

الشرق إلى الغرب مع اختلاف بسيط بسبب مظاهر السطح وتوزيع اليابس والماء، فإننا نجد أن الانتشار الجغرافي للدعوة الإسلامية امتد من الشرق إلى الغرب أكثر من امتداده بين الشمال والجنوب، لأن الامتداد من الشرق إلى الغرب يرتبط بدرجات عرض معينة متشابهة والظروف المناخية تتشابه إلى حد كبير كما سبقت الإشارة، ولهذا امتدت الدعوة الإسلامية امتداداً يصل إلى أكثر من ١٥ ألف كيلومتر من الشرق إلى الغرب، وامتدت ما بين الشمال والجنوب أقل من ٧٥٠٠ كم (أي أقل من نصف الامتداد ما بين الشرق إلى الغرب)؛ وسبب ذلك هو أن المناخ يتغير بالاتجاه صوب الشمال أو الجنوب. فالامتداد شمال شبه الجزيرة العربية يؤدي إلى انخفاض درجة الحرارة، والامتداد جنوب شبه الجزيرة العربية يؤدي إلى ارتفاع درجة الحرارة. ويذكر بعض الباحثين[١] أن العرب حينما شرعوا في فتح العراق لم يخرجوا عن بيئتهم الطبيعية بل وجدوا أنفسهم في بلاد صحراوية، لا تشبه بلادهم فحسب بل هي جزء متمم لها. وكان العرب يعتصمون بالصحراء ويجعلون ظهورهم إليها دائماً، ويفتحون القرى التي على حافتها. ولقد عزا كثير من الباحثين هزيمة المسلمين في موقعة «بلاط الشهداء» جنوبي فرنسا إلى اختلاف الظروف البيئية ووجود الغابات وبسبب شدة البرودة، كما كانت الظروف المناخية من أسباب فشل المسلمين في فتح القسطنطينية عدة مرات، وذلك قبل أن ينجح العثمانيون في فتحها. كما أن البرد القارس هو الذي حال دون توغل العرب في سفوح طوروس الشرقية التي لم يفتحها إلا السلاجقة الذين تعودوا على المناخ البارد، وذلك في النصف الثاني من القرن الخامس الهجري (الحادي عشر الميلادي). ومن ناحية أخرى، ساعد انتظام هبوب الرياح الموسمية على المحيط الهندي في تنظيم الرحلات البحرية بين سكان شواطيء شبه الجزيرة العربية وشرقي إفريقيا، ذلك أن الرياح الموسمية الشمالية الشرقية تهب في فصل الشتاء (ديسمبر - يناير - فبراير) فتدفع السفن الشراعية من شواطيء شبه الجزيرة العربية إلى شرقي

---

(١) محمد أحمد حسونة، أثر العوامل الجغرافية في الفتوح الاسلامية، القاهرة، سنة ١٩٥٠م، ص ٢٢.

إفريقيا، وتهب الرياح الموسمية الجنوبية الغربية خلال فصل الصيف (شهور يونيو - يوليو - أغسطس) فتحمل التجار من الساحل الإفريقي إلى سواحل بلاد العرب وبلاد الهند. ويكون هبوب الرياح الموسمية الشمالية الشرقية عادة هادئاً فيصبح المحيط مناسباً للملاحة مما دفع البحارة إلى تسمية هذا الفصل بفصل «البحر المفتوح». أما الرياح الموسمية الجنوبية الغربية فإن هبوبها كثيراً ما يكون شديداً فتجعل الملاحة خطرة بالنسبة للسفن، ولذلك أطلق البحارة تعبير «البحر المغلق» على فصل هبوبها. ويُرجع بعض الباحثين انتشار الإسلام إلى تذبذبات مناخية، وأن انتشار الإسلام يُعد بمثابة هجرة سامية كهجرات الآراميين والكنعانيين، وهذا زعم باطل لأن الجفاف كان معروفاً في شبه الجزيرة قبل ظهور الإسلام، فلم تكن الفتوح الإسلامية بسبب الجفاف. كما أن المسلمين لم يستقروا في البلاد التي فتحوها ولم يستوطنوا فيها على نطاق واسع كهجرات الساميين التي اشترك فيها الساميون برجالهم ونسائهم وأطفالهم وحيواناتهم[١].

ج) أثر النبات الطبيعي

للنبات الطبيعي أثر كبير في الفتوح الإسلامية، إذ أن المسلمين اتجهوا بفتوحاتهم وهجراتهم أول الأمر إلى المناطق شبه الجافة، لأنها تشبه بيئتهم الجغرافية، التي نشأوا فيها وخرجوا منها. ويمتد الإقليم شبه الصحراوي والصحراوي في قارتي آسيا وإفريقيا امتداداً متصلا. ويُعد البحر الأحمر بحيرة داخلية في هذا النطاق الصحراوي ذي الخصائص والصفات المتشابهة.

ولقد ساعدت الظروف المناخية والنباتات الطبيعية المتشابهة على سهولة انتقال الإبل والخيل ونشر الإسلام في هذه المناطق التي تشابه ظروفها ظروف شبه الجزيرة العربية مهد الإسلام. ولقد صدق عمر بن الخطاب رضي الله عنه في قوله «لا يفلح العربي إلا حيث يفلح الجمل». وكان عمر قد شاهد بعض المسلمين الذين عادوا من

---

(١) يوسف أبو الحجاج، المصدر السابق.

إيران بعد فتحها، فهاله شحوب ألوانهم وضعف أجسامهم فسأل عن السبب، فأجابوه بأن هواء المدائن لا يوافق أمزجتهم، فأمرهم باختيار مكان تصلح فيه الإبل، وشرط عليهم أن يكون للمكان المختار ماء صالح.

ويميل بعض الباحثين الذين يغالون في تقدير أثر الظروف الطبيعية إلى تعليل تراجع الإسلام عن الشواطيء الأوروبية للبحر المتوسط إلى أن الإسلام ظهر في بيئة رعوية تنظر إلى الزراعة نظرة احتقار، غير أن هذا الرأي لا يقوم على أسس علمية. لأن الإسلام انتشر بين شعوب زراعية، كما هي الحال في باكستان وبنغالادش وإندونيسيا، كما أن الزراعة كانت تمارس في واحات شبه الجزيرة العربية، واليمن، والأحساء وبالقرب من المدينة وغيرها من المناطق. وقد تناول العقاد ما ذكره الباحث الفرنسي اكسافييه دي بلانهول Xavier de palnhol في كتابه (عالم الإسلام) بالنقد، إذ أن هذا الباحث قد ذكر أن الإسلام تراجع عن الشواطيء الأوروبية لسبب يتعلق بطبيعة الدين الإسلامي، ولا ينحصر في أسباب السياسة ولا في المقاومة من جانب الأمم الأوروبية، وهذا السبب هو أن الإسلام ينظر إلى الزراعة نظرة الترفع والإهمال، وأن النبي عليه السلام نشأ في بيئة تجارية بين علية قومه من التجار... ويشير هذا الباحث الفرنسي إلى أن المسلمين بقوا في الشواطيء الإفريقية لأن الزراعة فيها لا تحتاج الى مجهود ولا تزال الصحراء من ورائها تعتمد على المطر والرعي. ويرد العقاد على هذا الرأي بقوله: والعجيب في هذا الرأي، أن يتفق عليه جملة من الباحثين في الجغرافيا الدينية مع سهولة الاهتداء إلى وجه الصواب فيه لو أنهم يشاؤون أن يلتفتوا إليه ويشير العقاد إلى بقاء الزراعة في وادي النيل وهو أرض زراعية تعتمد فيها الزراعة على الري ويعمل فيها الفلاحون عملا مجهداً يشق على الفلاحين في غيرها[1].

وكان نطاق الحشائش شبه الصحراوية ذا أثر كبير في سهولة انتقال المسلمين

---

(١) عباس محمود العقاد. ما يقال عن الاسلام. العالم الاسلامي والجغرافيا الدينية مجلة الأزهر، ربيع أول سنة ١٣٧٩ هـ (١٩٥٩م)، ص ص ٣٥٠-٣٥٨.

وهجراتهم بإبلهم وخيولهم، وقد شق المسلمون طريقهم إلى شرقي إفريقيا في نطاق الحشائش والمناطق شبه الجافة لأنها مناطق سهلية مكشوفة تستطيع الإبل والخيول السير فيها وقت الجفاف، أما إذا حل فصل المطر فإنها لا تستطيع التقدم وتبقى حتى ينتهي هذا الفصل، ومن ذلك يتضح لنا أن الحشائش والمناطق الصحراوية وشبه الجافة كانت أسبق المناطق التي ارتادها المسلمون لأنها مناطق تستطيع الإبل والخيل أن تعيش فيها وأن تتحرك عليها. وكانت الغابات الاستوائية حاجزاً نباتياً حال دون انتشار الإسلام بسهولة في وسط إفريقيا، لأن الغابات الاستوائية كثيفة الأشجار، متشابكة الأغصان مما يعوق حركة الإبل والخيل. ووفقاً للإحصاءات الحديثة فإن أقل نسبة للمسلمين بأفريقيا ترتبط إلى حد ما بمناطق الغابات الاستوائية كما هي الحال في زائير!

وإن كانت هذه الملاحظة لا تنطبق على إندونيسيا التي انتشر فيها الإسلام عن طريق التجار المسلمين الذين أتوا من الهند في القرن الثامن الهجري (الرابع عشر الميلادي).

د) التضاريس

لمظاهر التضاريس المتنوعة آثارها التي لا تنكر بالنسبة لسهولة المواصلات. وعموماً، تُعد مظاهر التضاريس المتنوعة من العوامل الجغرافية الهامة التي أثرت إلى حد كبير في انتشار الإسلام.

فالمناطق السهلية المكشوفة كانت سهلة الارتياد مما ساعد على انتشار الإسلام بها، أما المناطق الجبلية والهضبية فهي من العوامل التي دفعت المسلمين إلى الابتعاد عنها إلى حد ما.

ومن أمثلة ذلك، أن المسلمين حينما طاردوا الفرس اعتصم الفرس بجبال زاجروس، ووقف المسلمون عند سفوح هذه الجبال لاعتقادهم أنها فاصل طبيعي،

ولأنهم لم يألفوا حروب الجبال. ولما رأت الفرس وقوف المسلمين عند سفوح هذه الجبال فكروا في استغلال وديان الأنهار للانقضاض على المسلمين، فحشدوا جيوشهم في حصن منيع هو جلولاء (على الحدود بين إيران والعراق) على وادي ديالى، ثم أخذوا ينقضون على المسلمين حتى أدرك هؤلاء أن بقاءهم مرهون بانتزاع جلولاء من الفرس، وكان أن حاصرها المسلمون واستولوا عليها. وطارد المسلمون الفرس إلى موقع جبلي وعر هو نهاوند حيث استطاع المسلمون أن ينتصروا على الفرس (٢١ هـ -٦٤٢م) وقد سموا هذا الانتصار (بفتح الفتوح) لأنه لم يكن انتصاراً سهلا بل كان في منطقة جبلية وعرة.

ولقد أدى اقتراب الجبال والهضاب من الساحل الشرقي في إفريقيا إلى توجيه الهجرات إلى الجنوب على امتداد الساحل الشرقي لإفريقيا. لأن هذه المرتفعات كما هي الحال في هضبة الحبشة تمثل سوراً أو حاجزاً طبيعياً يعوق اتصال الساحل بداخلية القارة.

ومن الملاحظات الجديرة بالذكر، أن المسلمين في بداية فتوحاتهم كانوا يكرهون أن تفصل الممرات المائية بينهم وبين مصادر التموين. وحينما قرر المسلمون بناء البصرة اختاروا موقعها بحيث تكون إلى الغرب من النهر، وفي مواجهة وادي قارون وهو محور هجوم الفرس في الجنوب، كما اختير موقع الكوفة إلى الغرب من نهر الفرات في مواجهة وادي ديالى وهو محور هجمات الفرس من الشمال. وكان عمر بن الخطاب رضي الله عنه يقول لقادة جيوشه: لا تجعلوا بيني وبينكم ماء، متى شئت آتيكم ركبت ناقتي فأتيتكم ». ولعل إنشاء مدينة الفسطاط واختيار موقعها على الضفة الشرقية لنهر النيل، يوضح هذه الفلسفة الاستراتيجية.

ومن ناحية أخرى، نجد أن جبال البرانس بين فرنسا وأسبانيا كانت من الأسباب التي لم تتح للمسلمين الانتصار في غالة (فرنسا) لأن عبورها كان يرهق جيوش المسلمين ويعيق سرعة وصول المدد إليهم. كما أن منطقة جيليقية الجبلية الواقعة في الشمال

الغربي من شبه جزيرة أيبريا كانت المنطقة الوحيدة التي لم يسيطر عليها المسلمون في شبه جزيرة أيبريا، كما كانت ملاذاً تحتمي به الجماعات التي كانت تُغير على المسلمين من حين إلى آخر، والتي كان لها دور كبير في هزيمة المسلمين وسقوط دولتهم بالأندلس.

ولعبت الأودية والواحات في النطاقات الصحراوية دوراً كبيراً في انتشار الإسلام، ويسرت هجرات المسلمين كما هي الحال في شمالي إفريقيا. وحينما ننظر إلى خريطة العالم الإسلامي، نرى أنه يمتد امتداداً متصلا في قارتي إفريقيا وآسيا من خط طول ١٨ غرباً إلى خط طول ٧٥ شرقاً حيث توجد كتلة جبال هيمالايا، ثم تظهر كتلة إسلامية أخرى بعضها ذو طبيعة جزرية تتمثل في ماليزيا وأندونيسيا وبنغلاديش وتمتد ما بين خط طول ٩٠ إلى ١٤٠° شرقاً.

ثانياً: العوامل البشرية

تتمثل العوامل الجغرافية البشرية التي ساعدت على انتشار الإسلام في: طبيعة الشعوب - سماحة الإسلام وأسلوب الدعوة - فساد أحوال الشعوب - الهجرات.

أ) طبيعة الشعوب

كانت معظم الشعوب التي قامت بنشر الإسلام وتبليغ رسالته بدوية رعوية أو شبه رعوية، ومن هذه الشعوب العربية وغير العربية، لأن الدعوة إلى الإسلام واجبة على كل مسلم ولذا أسهم في نشر الإسلام شعوب متنوعة وأقوام عديدة من كل الذين اعتنقوا الإسلام. وأهم الشعوب التي أسهمت في نشر الإسلام:

الطوارق وقد قاموا بنشر الإسلام في غربي إفريقيا، والفولاني الذين يسكنون المنطقة التي تمتد جنوبي المغرب والسنغال، وقد نشروا الإسلام في نيجيريا وتشاد والنيجر وغيرها من المناطق المجاورة. ونشرت قبائل الصومال والعفر والبجه الإسلام في شرقي إفريقيا. وإلى جانب البدو والرعاة قام التجار العرب بنشر الإسلام في شبه

الجزيرة الهندية،كما نقل التجار المسلمون من شرقي إفريقيا وشبه الجزيرة العربية الإسلام إلى جزر الملديف. وقام بنشر الإسلام في إندونيسيا التجار المسلمون الهنود.

ولكن الحقائق الجديرة بالذكر أن الدعوة إلى الإسلام لم تكن حكراً للعرب دون سواهم وإنما كانت الدعوة واجباً على كل مسلم.

ب) سماحة الإسلام

رسالة الإسلام رسالة عقلية روحية تهدف إلى خير الإنسان وسعادته، جاءت تجيب عن جميع التساؤلات التي عجزت الديانات المختلفة السائدة في عصر الجاهلية أن تجد إجابة لها، ولقد كان لاختلاف الديانات وتعددها أثر قوى في زعزعة الثقة وعدم الإيمان بصدقها.

لقد وقف الإسلام من الأديان موقفاً ودياً، إذ أن أحد شروط صحة العقيدة الإسلامية «الإيمان بالرسل السابقين»، وشعار الإسلام دائماً «لا إكراه في الدين»، ومن أبرز الأمثلة التي توضح سماحة الإسلام، موقف المسلمين يوم فتح مكة حيث أمرهم النبي عليه السلام بعدم القتال إلا دفاعاً عن أنفسهم، كما أن معاملة النبي عليه السلام لقريش يوم دخلها في عشرة آلاف من أصحابه هي دليل قاطع وأكيد على أن السيف لم يكن وسيلة للدعوة إلى الإسلام، ولم يكن إكراه الناس وقهرهم ليدخلوا الإسلام سبباً في فتح مكة، ولكن السبب المباشر هو أن قريشاً لم تحترم هدنتها وصلحها مع محمد عليه السلام، ذلك الصلح الذي صاغت بنوده وأملت كلماته، بل راحت تتحدى محمداً عليه السلام فقبل هذا التحدي. ولقد ساعد على انتشار الإسلام أنه دين يدعو إلى التسامح. ولقد جاء في صلح عمر بن الخطاب رضي الله عنه لأهل بيت المقدس (لا يكرهون على دينهم ولا يضار أحد منهم) وحينما فتح المسلمون الأقطار المختلفة خيروا الناس بين الإسلام والجزية، وكانت الجزية مبلغاً بسيطاً، فلو كان السيف هو وسيلة الدعوة فما كان للناس خيار، ولما اشترى أي إنسان في البلاد المفتوحة

عقيدته بدينار أو نصف دينار[١]، وإذا كان الدينار أحب إلى أي شخص من دينه فالإسلام أولى بهذا الشخص[٢].

ولم يكن الغرض من فرض الجزية أن تكون عقاباً لمن امتنع عن قبول الإسلام، إنما كانت في مقابل الحماية التي كفلتها لهم سيوف المسلمين، ولقد أعفى المسيحيون الذين دخلوا في خدمة جيش المسلمين من هذه الضريبة مثل قبيلة الجرجمة[٣].

فالإسلام يسع الناس جميعاً من كل أمة ويؤوي إليه الشعوب من كل مِلَّة. كما يدعو إلى أخوة البشر فلا عنصرية في الإسلام ولا فرق بين عربي ولا أعجمي إلا بالتقوى، ولا فضل لأبيض على أسود. ولم تكن هذه المبادىء مجرد شعارات تتردد وتذهب أصداؤها ولكنها كانت واقعاً عاشه المسلمون فترابطت الأمة الإسلامية وصارت الأخوة الإسلامية أوثق وأسمى من الروابط الأخرى. وكان التطبيق الحقيقي لمبادىء الإسلام أحد العوامل البشرية التي ساعدت على انتشار الإسلام في كثير من المناطق والبلدان. ولم ينتشر الإسلام في غربي إفريقيا كما يقول بعض المفترين بين أقوام من السذج الذين كانوا «صيداً سهلاً» للإسلام. بل انتشر الإسلام لسماحته وتطبيقه العملي لمبادىء المساواة. أما ما يقوله بعض المبشرين من أن سبب انتشار الإسلام بين هذه الأقوام يرجع إلى أن الإفريقيين كانوا بسطاء وبدائيين فهذا قول تكذبه الشواهد التاريخية، إذ أن منطقة غربي إفريقيا عرفت كثيراً من الممالك المنظمة قبل وصول الإسلام مثل مملكة «الماندنجو» وغيرها. والسؤال الذي يوجه إلى هؤلاء المُفتَرين أن

---

(١) جاء في كتاب الخراج الذي وضعه أبو يوسف تلبية لرغبة هارون الرشيد أن على الموسر أن يدفع سنوياً ٤٨ درهماً، وعلى الوسط ٢٤ درهماً، بينما يؤخذ من العامل بيده اثني عشر درهماً، وعشرة دراهم تعادل ريالا سعودياً. الباحث.

(٢) عبد الرحمن عزام، الرسالة الخالدة، دار الشروق، طبعة بيروت، الطبعة الرابعة ص ص ٣٠٣-٣٠٥، بتصرف.

(٣) أرنولد، سيرتوماس، الدعوة إلى الإسلام، القاهرة، سنة ١٩٧٠م، ص ٨٠.

المسيحية عرفت طريقها إلى إفريقيا قبل الإسلام فلماذا لم تنتشر بين هؤلاء السذج البسطاء!!.

ج) فساد أحوال الشعوب في ظل أنماط الحكم المختلفة

عاشت كثير من الشعوب ظروفاً قاسية تحت حكم الأجانب. ورأت هذه الشعوب في الإسلام خلاصها وإنقاذها فرحبت به. وعلى الرغم من أن هذه الشعوب كانت تدين بدين الحاكمين لها، إلا أنها قاست من الاضطهادات الدينية وتعدد أنواع الضرائب التي وصلت في بعض الأقطار إلى عشرين نوعاً من الضرائب كما كانت الحال في بعض الأقطار تحت حكم البيزنطيين، وكان بعض الأقباط في مصر يعذب ثم يلقي بهم في اليم(١). وكانت أحوال الشعوب الأخرى التي خضعت لحكم الفرس سيئة. وعندما انتشرت الدعوة الإسلامية بينهم أصبحوا مواطنين لهم الحق في تولية الوظائف الكبرى في الدولة، ولا فرق بينهم وبين العرب، وخير مثال على ذلك بلال الحبشي وسلمان الفارسي وصهيب الرومي جمع بينهم الإسلام في أخوة كاملة تفوق أخوة الدم والجنس، ولم تلبث هذه الشعوب المختلفة التي عاشت أخوة الاسلام أن حملت راية الدعوة في حماس لا نظير له وإخلاص لا مثيل له.

د) الهجرات الإسلامية

هاجرت جماعات كبيرة من المسلمين من الجزيرة العربية إلى البلاد المجاورة فساعدت هذه الهجرات على انتشار الإسلام - وهذه الهجرات هي المسؤولة عن انتشار الإسلام في كثير من البلاد النائية مثل إندونيسيا والفلبين وغيرها. وقد مرت الهجرات إلى شرقي إفريقيا بمراحل على النحو التالي:

المرحلة الأولى: مرحلة الرحلات

وكانت عبارة عن رحلات من شبه الجزيرة العربية إلى شرقي إفريقيا طلباً للتجارة والتعرف على السواحل.

---

(١) أرنولد، المصدر السابق، ص ١٢٣.

المرحلة الثانية: الإقامة بالجزر الساحلية

تمثلت هذه المرحلة في اتخاذ بعض الجزر كمحطات في الطريق إلى الساحل الشرقي لإفريقيا، ومما ساعد على هذه المرحلة سهولة الدفاع عن الجزر.

المرحلة الثالثة: إنشاء المدن الإسلامية على ساحل شرقي إفريقيا

نتيجة لتعدد الرحلات والتعامل التجاري مع سواحل شرقي إفريقيا فقد توطدت الصلة بين العرب المسلمين وسكان سواحل شرقي إفريقيا مما جعل الإفريقيين يألفون المسلمين ويستأنسون بهم وشجع على ذلك إقامة العديد من الإمارات والممالك والمدن الإسلامية. ومن أبرز هذه الممالك ممالك «الطراز الإسلامي في الحبشة» ومن أهم المدن التي أنشأها المسلمون مدينة «مقديشو» ومدينة «كلوا».

وقد هاجر كثير من القبائل العربية خارج شبه الجزيرة العربية إلى الدول الآسيوية، مثل قبيلة أسد التي رحلت إلى العراق وسكن أفرادها الكوفة وما حولها، وقبيلة بكر بن وائل التي اتجهت إلى العراق، وقبيلة بني كلب التي هاجرت إلى الشام، وقبيلة طيء التي هاجرت إلى سوريا.

أقطار العالم الإسلامي

وسكانه

يمتد العالم الإسلامي امتداداً عظيماً يشمل في رحابه كثيراً من الدول والأقاليم المختلفة. ويختلف الباحثون في تقدير عدد الدول الإسلامية فبعضهم يقدر عدد الدول الإسلامية بسبع وخمسين وحدة سياسية[1] موزعة على النحو التالي:

١ - تسع وعشرون وحدة سياسية في آسيا، وتتضمن هذه الوحدات ست جمهوريات إسلامية في الاتحاد السوفييتي.

---

(١) محمد السيد غلاب، حسن عبد القادر، محمود شاكر، البلدان الإسلامية والأقليات الإسلامية في العالم المعاصر، من مطبوعات المؤتمر الجغرافي الإسلامي الأول، صفر ١٣٩٩هـ، يناير ١٩٧٩م.

٢ - سبع وعشرون وحدة سياسية في إفريقيا.

٣ - دولة واحدة إسلامية في أوروبا.

ويقدر فريق آخر من الباحثين المسلمين عدد الدول الإسلامية بخمسين دولة (اثنتان وعشرون دولة آسيوية، وسبع وعشرون دولة إفريقية، ودولة أوروبية).

وفي دراسة أجراها فريق من الباحثين بمجلة Time[1] قُدِّر عدد الدول الإسلامية بسبع وثلاثين دولة على النحو التالي:

١ - عشرون دولة إسلامية في آسيا.

٢ - ست عشرة دولة في إفريقيا.

٣ - دولة واحدة في أوروبا هي ألبانيا.

ونقدر نحن عدد الدول الإسلامية بأربعين دولة موزعة على النحو التالي:

١ - عشرون دولة إسلامية في آسيا.

٢ - تسع عشرة دولة إفريقية.

٣ - دولة واحدة أوروبية.

إن هذه الاختلافات في تقدير عدد الأقطار الإسلامية لأمرٍ يدعو إلى الدهشة، لكن هذه الدهشة سرعان ما تزول إذا ما تتبعنا أسباب هذه الاختلافات والتي تتمثل في اختلاف المصادر الإحصائية التي يُعتمد عليها. وهناك مجموعة من العوامل تضافرت في تجسيد هذه الاختلافات وأهم هذه العوامل هي:

١ - عدم اهتمام كثير من الدول بإحصاء الأقليات الدينية بحجة أن مثل هذه التعدادات تؤدي إلى مشكلات طائفية.

٢ - يعيش معظم المسلمين في أقطار نامية لا تجرى إحصاءات حيوية خاصة بعدد

---

(١) The World of Islam, special report, The weekly Newsmagazine Time, April 16, 1979, PP. 6-16.

المواليد والوفيات والزواج والطلاق وعدد أفراد الأقليات الدينية المختلفة.

٣ - يضطر كثير من المسلمين في الأقطار التي تعتنق الفلسفات المادية وتشجع الردة والدعاية ضد الدين إلى إخفاء عقائدهم وشعائرهم الدينية، وبالتالي التظاهر باعتناق المعتقدات التي تساير الاتجاه العام للدولة حتى يكونوا في جانب الأمان ولا يُحرموا من الوظائف الكبرى.

٤ - يسود اتجاه عام بين الاستعماريين الأوروبيين والشيوعيين الملحدين إلى تقدير عدد المسلمين بأقل من عددهم الحقيقي، حتى لا يشعر المسلمون بحجمهم العددي الحقيقي، وتقدر بعض الدوائر غير الإسلامية عدد المسلمين بأقل من ٥٢٠ مليوناً(١).

٥ - يميل كثير من الباحثين المسلمين إلى المبالغة في تقدير عدد المسلمين ومن هؤلاء من يقدر عدد المسلمين بأكثر من ألف مليون مسلم.

٦ - تتباين التعدادات التي تجري في أقطار العالم الإسلامي من حيث مواعيدها ومن حيث دقتها.

٧ - هناك بعض الدول الإفريقية التي لم تعرف التعدادات، وكل ما هناك من أرقام ليست إلا تقديرات أجرتها الحملات التنصيرية وفق ما يخدم أغراضها.

٨ - يدخل بعض الباحثين الجمهوريات الإسلامية في الاتحاد السوفييتي كوحدات إسلامية مستقلة، كما يدخل فلسطين المحتلة كذلك وبروناي في تعداد الدول الإسلامية ومعروف أن بروناي تخضع لإشراف بريطانيا حتى ١٩٨٣م.

٩ - يختلف الباحثون حول تحديد مفهوم الدول الإسلامية، هل هي الدولة التي تزيد فيها نسبة المسلمين على نصف سكانها؟ أم أن البلد يعد إسلامياً إذا كانت نسبة المسلمين تزيد على أي من نسب أتباع الديانات الأخرى حتى وإن لم تتجاوز هذه

---

(١) The World Almanac, Published Annually by Newspapaer Enterprise Association, Inc., New York, 1975, P. 322.

النسبة ٤٠٪ من جملة السكان، وفي رأيي (وهذا ما اتبعته في هذا البحث) أن الدولة تعد إسلامية إذا كان المسلمون فيها يمثلون أكبر نسبة بين أي من الديانات المختلفة التي تسود هذه الدولة.

في ظل العوامل السابقة نجد أن اختلاف الباحثين في تقدير عدد المسلمين وعدد الأقطار الإسلامية ليس من الأمور التي تدعو للدهشة، وقد ظهر هذا الأمر جلياً في الأبحاث التي قدمها الجغرافيون للمؤتمر الجغرافي الإسلامي الأول في يناير سنة ١٩٧٩، فبينما ذكر بعض الباحثين دولاً مثل ساحل العاج، والكاميرون، وسيراليون وتوغو وبنين (داهومي) كدول إسلامية، عدَّها بعض الباحثين دول أقليات إسلامية كبيرة.

وفي رأينا أن دول العالم الإسلامي تتوزع على النحو التالي:

أولاً: الدول الإسلامية في آسيا ونسب المسلمين بها[١] (شكل ٢)

الدولة	المساحة كم٢	عدد السكان بالمليون	مصادر إسلامية		مصادر غير إسلامية[٢]	
			عدد المسلمين (مليون)	نسبتهم المئوية ٪	عدد المسلمين (مليون)	نسبتهم المئوية ٪
الأردن	٩٦٠٠٠	٣	٢,٧٦	٩٢	٢,٧	٩٣
أفغانستان	٦٥٠٠٠٠	١٩	١٨,٨	٩٩	١٤,٤	٩٩
اندونيسيا	١٩٠٠٠٠٠	١٣٧	١٢٤,٧	٩١	١٢٣,٢	٩٠
إيران	١٦٣٠٠٠٠	٣٥	٣٤,٣	٩٨	٣٤,١	٩٨
باكستان	٨٠٠٠٠٠	٧٥	٧٢,٨	٩٧	٧٢,٣	٩٧
بنغلاديش	١٤٣٠٠٠	٨٠	٧٠	٨٨	٧٠,٨	٨٥
البحرين	٥٩٨	٠,٢٥	٠,٢٤	٩٩	٠,٣	٩١
تركيا	٧٨١٠٠٠	٣٩	٣٨,٢	٩٨	٤١,١	٩٨
السعودية	٢٢٠٠٠٠٠	٧,٨	٧,٨	١٠٠	٧,٢	٩٦

سوريا	١٨٥٠٠٠٠	٨	٧	٨٧	٦,٨	٨٧
العراق	٤٤٤٠٠٠٠	١٢	١١,٤	٩٥	١١,٢	٩٥
قطر	٢٢٠٠٠٠	٠,١٥	٠,١٥	١٠٠	٠,١	١٠٠
الكويت	١٨٨٨٥	١,٣	١,٣ تقريباً	٩٩	١	٩٣
لبنان	١٠٤٠٠	٣,٥	٢	٥٧	١,٤	٥٠
ماليزيا	٣٣٧٠٠٠٠	١٣	٧,١٥	٥٥	٦,٥	٥٠
عمان	٢١٣٠٠٠٠	٠,٨	٠,٨	١٠٠	٠,٨	١٠٠
الإمارات	٨٦٦٠٠	٠,٣٠٠	٠,٣	١٠٠	٠,٢	٩٢
المالديف	٢٩٨	٠,١٤٠	٠,١٣٨	٩٩	٠,١	١٠٠
اليمن	١٩٥٠٠٠٠	٧	٦,٩	٩٩	٦,٥	٩٩
اليمن الديمقراطية	٢٩٠٠٠٠٠	١,٨	١,٧٨	٩٩	١,٦	٩٠
أقطار ذات أوضاع خاصة:						
فلسطين المحتلة	٢٠٧٠٠	٣,٧	٠,٤٤	١٢	٠,٤	٨
بروناي	٥٧٧٠	٠,٢٠٠	٠,١٥	٧٦	٠,١	٦٠

---

(١) هناك اختلاف في تقدير عدد السكان واختلاف في النسب كذلك، وقد اعتمدنا في تقدير عدد المسلمين ونسبهم على مصادر متنوعة، ونقصد بالمصادر الإسلامية، مطبوعات المؤتمر الجغرافي الإسلامي الأول. وأبرز المصادر التي اعتمد عليها البحث هي:

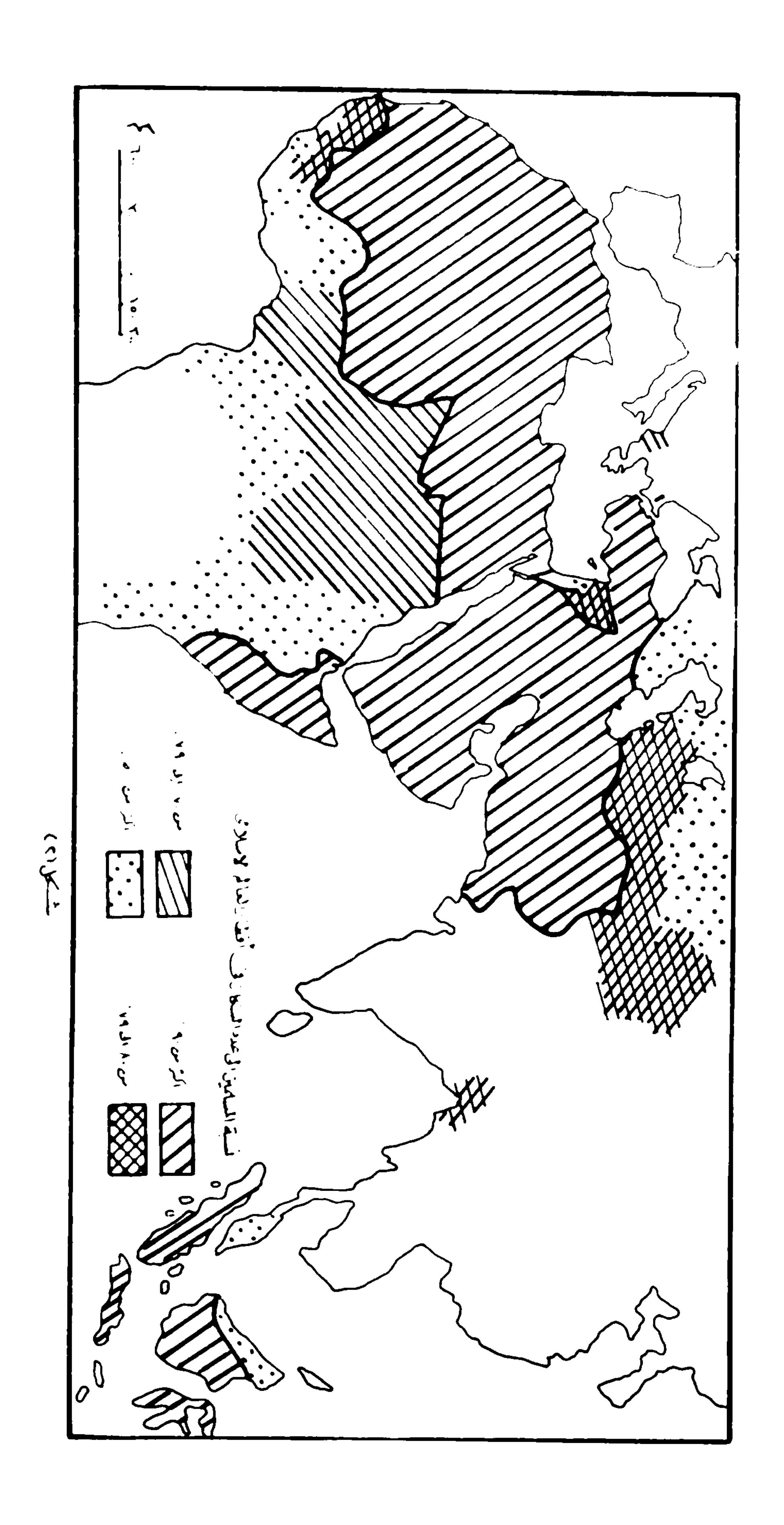
١ - محمد السيد غلاب، حسن عبد القادر صالح، محمود شاكر، البلدان الإسلامية والأقليات المسلمة في العالم المعاصر، من **مطبوعات المؤتمر الجغرافي الإسلامي الأول**، الرياض، ١٩٧٩م.

٢ - **The Europa Yearbook**. 1977. A World Surrvey. Vols. 1.2.3.

٣ - **The Islamic Conference, Islamic World Gazeteer, Karatchi,** 1975.

٤ - Richard V. Weeks, **Muslim Peoples, A World Ethnographic Survey,** London, 1978.

(٢) اعتمدنا على تقدير مجلة Time (مصدر سبق ذكره)، ص ٩، وعلى **Muslim Peoples**



من الجدول السابق نجد أن عدد المسلمين في الأقطار الإسلامية الآسيوية يصل إلى أكثر من ٤٠٩ مليون حسب تقدير المصادر الإسلامية سنة ١٩٧٨م، بينما يصل عدد المسلمين في الدول الآسيوية حسب تقدير المصادر غير الإسلامبة إلى أكثر من ٤٠٢ مليون.

ويصل عدد سكان الأقطار الإسلامية في آسيا إلى نحو ٤٤٨ مليوناً تقريباً، وبذلك تصل نسبة المسلمين في الأقطار الإسلامية الآسيوية إلى ٩١٪ من مجموع عدد سكانها. ويصل مجموع سكان ثلاثة أقطار آسيوية هي إندونيسيا وباكستان وبنغلاديش إلى ٢٩٢ مليوناً، أي أكثر من ٦٥٪ من مجموع سكان الأقطار الإسلامية الآسيوية، فإذا ما أضفنا دولتين أخريين هما تركيا وإيران يصير مجموع هذه الأقطار الخمسة ٣٦٦ مليوناً أي نحو ٨٢٪ تقريباً من مجموع سكان الأقطار الإسلامية الآسيوية العشرين. كما تزيد مساحة الأقطار الإسلامية الآسيوية على عشرة ملايين من الكيلومترات المربعة.

وتتوزع الأقليات الإسلامية بين أقطار آسيا على النحو التالي:

الدولة	مصادر إسلامية		مصادر غير إسلامية	
	عدد المسلمين (مليون)	نسبتهم المئوية ٪	عدد المسلمين (مليون)	نسبتهم المئوية ٪
الهند	٨٨	١٥	٨٠	١٣
الصين	٧٢[١]	١٠	١٧,٩	٢
الاتحاد السوفيتي	٦٠[٢]	٢٥	٥٠	١٩
منغوليا	٠,١	١٠	٠,١	١٠
سرى لانكا	١	٨	١	٧
سنغافورة	٠،٣٤	١٧	٠،٤	١٥

تايلاند	٥	١٢	٢	٤
بورما	٢,١	٧	١,٣	٤
الفلبين	٥	١١	٢,٣	٥
قبرص	٠,١٢٠	٢٠	٠,١	١٨

وعموماً يصل عدد الأقليات المسلمة في الأقطار الآسيوية إلى نحو ٢٣٥ مليوناً وفق تقدير المصادر الإسلامية، وإلى نحو ١٥٦ مليوناً وفق المصادر غير الإسلامية. وعلى ذلك، يصل مجموع عدد المسلمين في قارة آسيا إلى نحو ٦٨٣ مليون مسلم وفق تقديرات المصادر الإسلامية أي نحو ٧٢٪ من مجموع المسلمين في العالم (شكل ٣)، وإلى نحو ٥٥٧ مليون مسلم وفق تقديرات المصادر غير الإسلامية، ولا شك أن هناك تقارباً لا بأس به بين التقديرين حيث لا يزيد فرق تقدير المصادر الإسلامية على ١٢٦ مليوناً أي بنسبة ١٨٪ فقط.

ثانياً: الدول الاسلامية في إفريقيا ونسب المسلمين فيها

تتباين تقديرات الأقطار الإسلامية وعدد سكانها في إفريقيا بين المصادر المختلفة كما سبقت الإشارة إلى ذلك. ونستطيع أن نتناول أقطار إفريقيا على النحو التالي:

---

(١) تقدير دراسات المؤتمر الجغرافي الإسلامي الأول ونعتقد أن عدد مسلمي الصين لا يزيد على ٤٥ مليوناً.

(٢) اعتبرنا أن الاتحاد السوفييتي بشقيه الأوروبي والآسيوي قطراً آسيوياً.

أ - دول إسلامية بإجماع جميع المصادر الإسلامية وغير الإسلامية

الدولة	المساحة كم٢	عدد السكان بالمليون	مصادر إسلامية		مصادر غير إسلامية	
			عدد المسلمين بالمليون	نسبتهم المئوية ٪	عدد المسلمين بالمليون	نسبتهم المئوية ٪
١ - مصر	١٠٠٠٠٠٠	٤٣	٤٠	٩٣	٣٥,٤	٩١
٢ - السودان	٢٥٠٠٠٠٠	١٨	١٤	٧٨	١١,٧	٧٢
٣ - المغرب	٦٠٥٠٠٠	١٩	١٨,٦	٩٨	١٨,٣	٩٩
٤ - الجزائر	٢٣٠٠٠٠٠	١٧,٥	١٧	٩٧	١٧,٣	٩٧
٥ - مالي	١٢٤٠٠٠٠	٦,٣	٥,٧	٩١	٣,٥	٦٠
٦ - تونس	١٦٤٠٠٠	٦,١	٦	٩٩	٦,١	٩٩
٧ - السنغال	١٩٦٠٠٠	٥,٣	٤,٧	٨٩	٤,٣	٨٢
٨ - غينيا	٢٤٦٠٠٠	٤,٨	٤,٢	٨٧	٣,١	٦٥
٩ - النيجر	١٢٦٧٠٠٠	٥	٤,٧	٩٥	٤,٢	٨٠
١٠ - تشاد	١٢٨٠٠٠٠	٤,٣	٣,٢	٧٥	٢,١	٥٠
١١ - الصومال	٦٣٨٠٠٠	٣,٥	٣,٥	١٠٠	٣,٤	٩٩
١٢ - ليبيا	١٧٦٠٠٠٠	٢,٦	٢,٦	١٠٠	٢,٦	٩٨
١٣ - موريتانيا	١٠٣٠٠٠٠	١,٣	١,٣	١٠٠	١,٤	٩٦
١٤ - غامبيا	١١٣٠٠	٠,٦	٠,٤٨	٨٠	,٥	٩٠
١٥ - جزر القمر	٢٣٠٩	٠,٣	٠,٣	١٠٠	,٣	٨٠
١٦ - جيبوتي	٢٢٠٠٠	٠,١١	٠,١١	١٠٠	,١	٩٤
المجموع	١٤٢٦٠٠٠٠ تقريباً	١٣٧,٧	١٢٥,٩	٪٩١,٤	١١٤,٣	

ب - دول إفريقية أخرى إسلامية بإجماع كل المصادر الإسلامية

الدولة	المساحة كم٢	عدد السكان بالمليون	مصادر إسلامية		مصادر غير إسلامية	
			عدد المسلمين بالمليون	نسبتهم المئوية ٪	عدد المسلمين بالمليون	نسبتهم المئوية ٪
١ - نيجيريا	٩٢٤٠٠٠	٨٢	٦٣	٧٧	٣١,٣	٤٧
٢ - غينيا بيساو	٢٢٠٠٠	,٧٥	,٥٥	٧٨	٠,٢	٣٠
٣ - فولتا العليا	٢٧٥٠٠٠	٦,٥	٣,٢	٥٨	١,٤	٢٢
المجموع	١٢٢٠٠٠٠ تقريباً	٨٩,٣	٦٦,٨	٧٥٪	٣٢,٩	

جـ - دول إفريقية أخرى تراها بعض المصادر الإسلامية أقطاراً إسلامية

الدولة	المساحة كم٢	عدد السكان بالمليون	عدد المسلمين بالمليون	نسبتهم المئوية ٪	عدد المسلمين بالمليون	نسبتهم المئوية ٪
١ - الحبشة	١٠٠٠٠٠٠	٣٠	١٥	٥٠	١١,٨	٤٠
٢ - تانزانيا	٩٢٥٠٠٠	١٦	٩,٦	٦٠	٣,٨	٢٤
٣ - ساحل العاج	٣٢٠٠٠٠	٧	٣,٨	٥٤	١,٨	٢٥
٤ - الكاميرون	٤٧٥٠٠٠	٦,٧	٤,١	٦٢	١	١٥
٥ - بنين «داهومي»	١١٣٠٠٠	٣,٣	١,٧	٥٥	٠,٥	١٦

٦ - إفريقيا الوسطى	٦٢٣٠٠٠	١,٩	٠,٩٦	٥١	,١	٥
٧ - سيراليون	٧٢٠٠٠	٣,٣	١,٧	٥٣	,١	٣٠
٨ - توغو	٥٦٦٠٠	٢,٤	١,٢	٥٠	,٢	٧
المجموع	٣٦٠٠٠٠٠ تقريباً	٧٠,٦	٣٨	٥٤٪	١٨,٤	

د - الأقليات المسلمة في إفريقيا

الدولة	عدد السكان بالمليون	مصادر إسلامية		مصادر غير إسلامية	
		عدد المسلمين بالمليون	نسبتهم ٪	عدد المسلمين بالمليون	نسبتهم ٪
ملاوي	٥	٢	٤٠	,٨	١٥
ليبيريا	١,٧	٠,٤	٢٤	,٣	١٥
موريشيوس	٠,٩٠	٠,٢٢	٢٤	,٢	١٧
كينيا	١٢	٢,٦	٢٢	١,٣	٩
غابون	٠,٦	٠,٢٧	٤٥	,٠٠٦	١
أوغندا	١٢,٥	٤,٢	٣٤	,٧	٦
مدغشقر (ملاغاسي)	٧,٩	١,٦	٢٠	,٦	٧
زامبيا	٤,٥	٠,٩	٢٠	,٠٤٥	١
الكنغو برازفيل	١	٠,١	١٠	–	–
زائير	٢٥	٠,٥	٢	٠,٥	٢
غانا	٩	٢,٩	٣٠	٢	١٩

من الجداول السابقة يتضح لنا ما يأتي:

١ - أن هناك ست عشرة دولة إفريقية إسلامية بإجماع جميع المصادر الإسلامية وغير الإسلامية.

٢ - يصل عدد الدول الإسلامية الافريقية وفقاً لجميع المصادر الإسلامية إلى تسع عشرة دولة، يصل مجموع سكانها إلى ٢٢٧ مليوناً تقريباً، ويصل عدد المسلمين وفق تقدير المصادر الإسلامية إلى ١٩٣ مليوناً أي بنسبة ٨٥٪ تقريباً من مجموع السكان، ويصل عدد المسلمين في هذه الأقطار وفق تقديرات المصادر غير الإسلامية إلى ١٤٧ مليوناً كما تصل مساحة هذه الأقطار الإسلامية إلى أكثر من خمسة عشر مليون كيلو متر مربع أي أكثر من نصف مساحة القارة الإفريقية كلها.

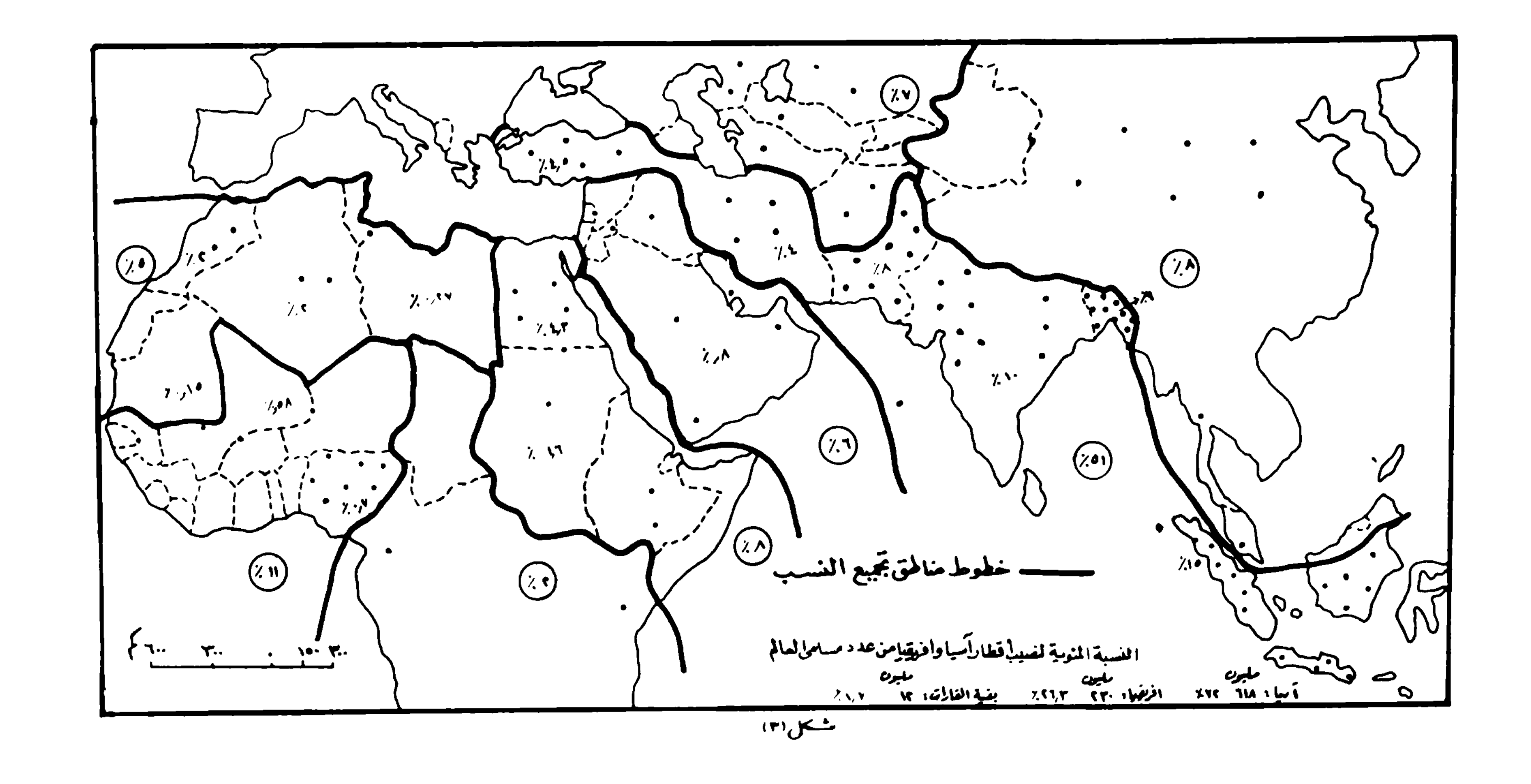
٣ - ترى بعض المصادر الإسلامية أن عدد الدول الإفريقية الإسلامية يصل إلى سبع وعشرين دولة، يصل مجموع سكانها إلى ٢٩٨ مليوناً، ويصل عدد المسلمين فيها وفقاً لهذه المصادر إلى ٢٣١ مليوناً أي بنسبة ٧٨٪، كما تصل مساحة هذه الأقطار السبعة والعشرين إلى ما يقرب من تسعة عشر مليوناً من الكيلو مترات.

٤ - يزيد عدد الأقليات الإسلامية في الأقطار الإفريقية على خمسة عشر مليوناً، وقد قدره بعض الباحثين بأكثر من أربعة وعشرين مليوناً[١].

٥ - يتراوح عدد المسلمين في قارة إفريقيا ما بين ٢٣٥ و٢٥٠ مليوناً أي بنسبة تزيد على ٦٠٪ من مجموع سكان القارة الإفريقية وذلك وفقاً لتقديرات سنة ١٩٧٨ م، ويشكل مجموع المسلمين في إفريقيا أكثر من ٢٦٪ من مجموع مسلمي العالم (شكل ٣).

---

(١) البلدان الإسلامية والأقليات المسلمة، مصدر سبق ذكره، ص ٧٠٢.


خطوط مناطق تجميع النسب
النسبة المئوية لنصيب أقطار آسيا وافريقيا من عدد مسلمي العالم
آسيا: ٦١٨ مليون ٧٢٪
افريقيا: ٢٣٠ مليون ٢٦,٣٪
بقية القارات: ١٢ مليون ١,٧٪

شكل (٣١)

الدول الإسلامية والأقليات الإسلامية في أوروبا

الدولة	المساحة كم٢	عدد السكان بالمليون	مصادر إسلامية		مصادر غير إسلامية	
			عدد المسلمين بالمليون	نسبتهم ٪	عدد المسلمين بالمليون	نسبتهم ٪
ألبانيا	٢٨٧٤٨	٢,٣	١,٦٢	٧٢٪	١,٨	٧٠٪

الأقليات الإسلامية

الدولة	مصادر إسلامية		مصادر غير إسلامية	
	عدد المسلمين بالمليون	نسبتهم ٪	عدد المسلمين بالمليون	نسبتهم ٪
يوغوسلافيا	٣,٢	١٥,٦٪	٤,١	١٩٪
بلغاريا	١,٤	١٧ ٪	٠,٩	١١٪

وعموماً يقدر عدد المسلمين في أوروبا بنحو تسعة ملايين، أما بالنسبة للأمريكتين فيقدر عدد المسلمين في أمريكا الشمالية بنحو ثلاثة ملايين، وفي أمريكا الجنوبية بنحو ٥٠٠ ألف مسلم. ويقدر عدد المسلمين في استراليا بنحو مائة ألف مسلم.

تقدير عدد المسلمين بالعالم

على ضوء التقديرات السابقة يمكن أن نقدر عدد مسلمي العالم ما بين ٨٠٠ إلى ٩٠٠ مليون نسمة، بينما تقدره المصادر غير الإسلامية المعتدلة بنحو ٧٥٠ مليون نسمة بينما تقدره مصادر غربية بأقل من ٥٢٠ مليون نسمة[١].

---

(١) Richard V. Weeks, Muslims Peoples, *Op. Cit*, P. XV.

وقد قدر هذا المصدر عدد المسلمين سنة ١٩٧٨م بنحو ٧٢٠ مليونا، ووفقاً لنسب الزيادة التي تبناها فإن عدد المسلمين يصل إلى ٧٥٠ مليونا سنة ١٩٨٠م.

ويتوزع سكان العالم الإسلامي بين الأجناس المختلفة على النحو التالي تقريباً:

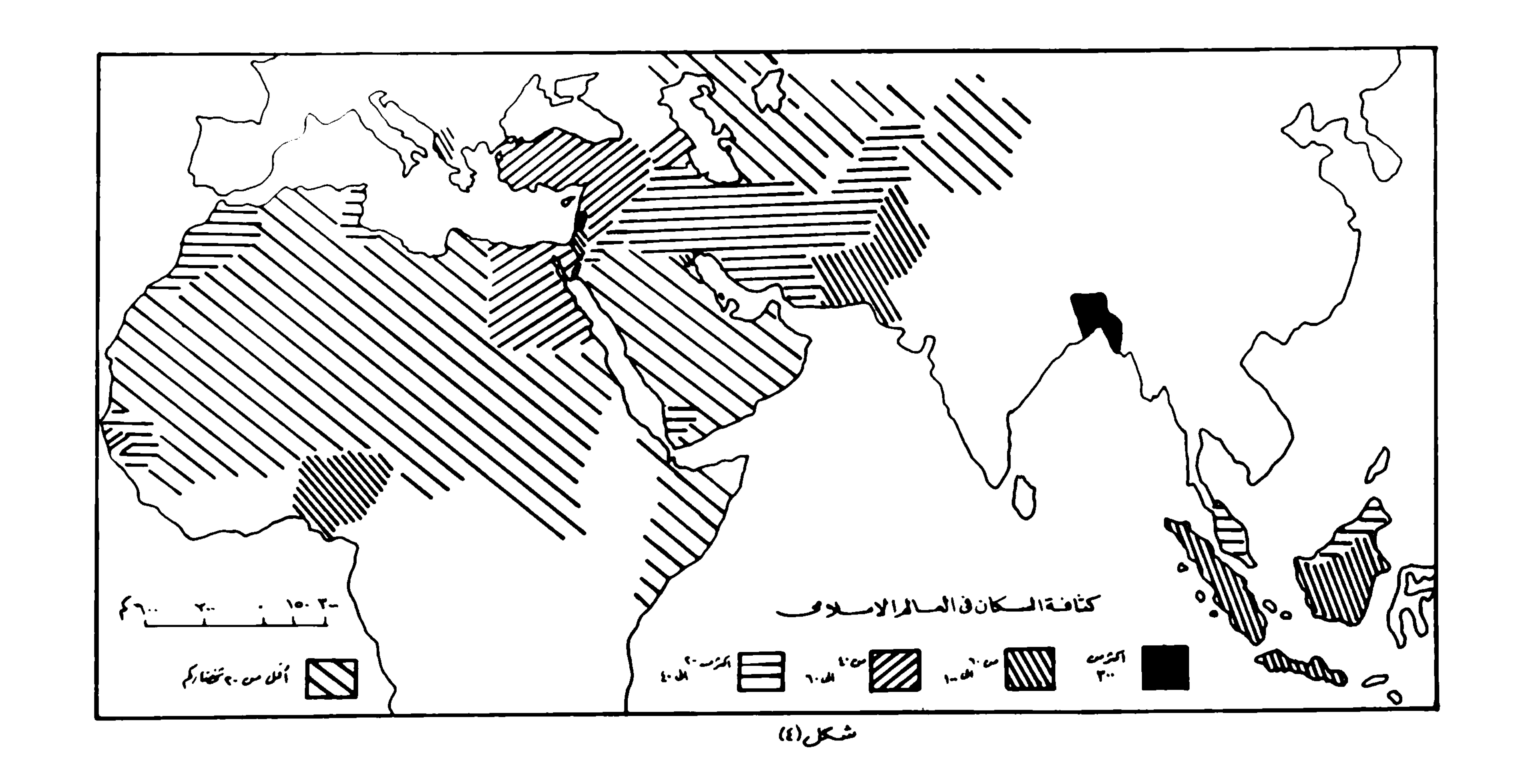
السلالة	العدد بالملايين تقريباً	النسبة
القوقازية	٤٩٠	٥٩٪
الزنجية	١٤٠	١٧٪
المغولية	٢٠٠	٢٤٪

وتتفاوت مساحة أقطار العالم الإسلامي بين التقديرات المختلفة ما بين ٢٥ إلى ٢٧ مليون كم^2، وتتفاوت كثافة السكان في أقطار العالم الإسلامي حيث تصل أقصاها في بنغلاديش ولبنان والبحرين، وتصل إلى أقلها في ليبيا وموريتانيا والمملكة العربية السعودية (شكل ٤).

المساحة المكانية الزمانية للعالم الإسلامي

الزمن بُعد من أبعاد الوجود لم يوله الجغرافيون حقه في دراساتهم، وهو لا يقل شأناً عن الأبعاد المكانية التي تحدد أينية الأشياء. وإذا كان الجغرافيون يحددون مواقع الأقطار على سطح الأرض في إطار درجات الطول ودرجات العرض، فإن الموجودات لا بد أن تحدد في إطار زمني. فلو فرضنا أن دولة امتدت بين درجات عرض وطول معينة، فلا بد أيضاً أن يستند وجودها إلى تواريخ معينة تحدد استمرار وجودها، وعلى ذلك فالبعد الزمني يحدد مواقع الأحداث من خريطة الوجود الزمنية. ويختلف البعد الزمني عن الأبعاد المكانية في أنه بعد متحرك راحل يمضي في اتجاه واحد فقط.

وإن كنا نستطيع أن نتحرك في إطار الأبعاد المكانية ذهاباً وإياباً فإن ذلك لا ينطبق على البعد الزمني.


كثافة السكان في العالم الإسلامي
أكثر من ٣٠٠
من ٦٠ الى ١٠٠
من ٤٠ الى ٦٠
أكثر من ٢٠ الى ٤٠
أقل من ٢٠ شخصاً/كم
٣٠٠ ١٥٠ ٠ ٣٠٠ ٦٠٠ كم

شكل (٤)

وعلى الرغم من اختلاف الأبعاد المكانية والزمانية في خصائصها إلا أن هذه الأبعاد هي إطارات الوجود.

وإذا كان من الميسور تحديد مساحة الدولة بما تشغله من أبعاد مكانية، فإن استمرار وجودها يمكن أن يحدد بما شغلته من أبعاد زمانية. وعلى ذلك يمكن أن نصوغ مصطلحاً جديداً يعتمد على الأبعاد المكانية والزمانية، ألا وهو المساحة المكانية الزمانية.

ويقصد الباحث بالمساحة المكانية الزمانية للعالم الإسلامي، تلك المساحة التي غطتها الدولة الاسلامية مضروبة في عدد السنين التي استمرتها هذه الدولة، أي استمرار المساحة في الإطار الزمني، وعلى سبيل المثال، لو قلنا إن حكم أبي بكر الصديق استمر سنتين على رقعة من الأرض امتدت على مساحة ثلاثة ملايين من الكيلو مترات، فإن المساحة المكانية الزمانية للدولة الإسلامية في عهد أبي بكر تصل إلى ستة ملايين كيلو متر مربع سنة على النحو التالي:

المساحة المكانية الزمانية للدولة الإسلامية في عهد أبي بكر

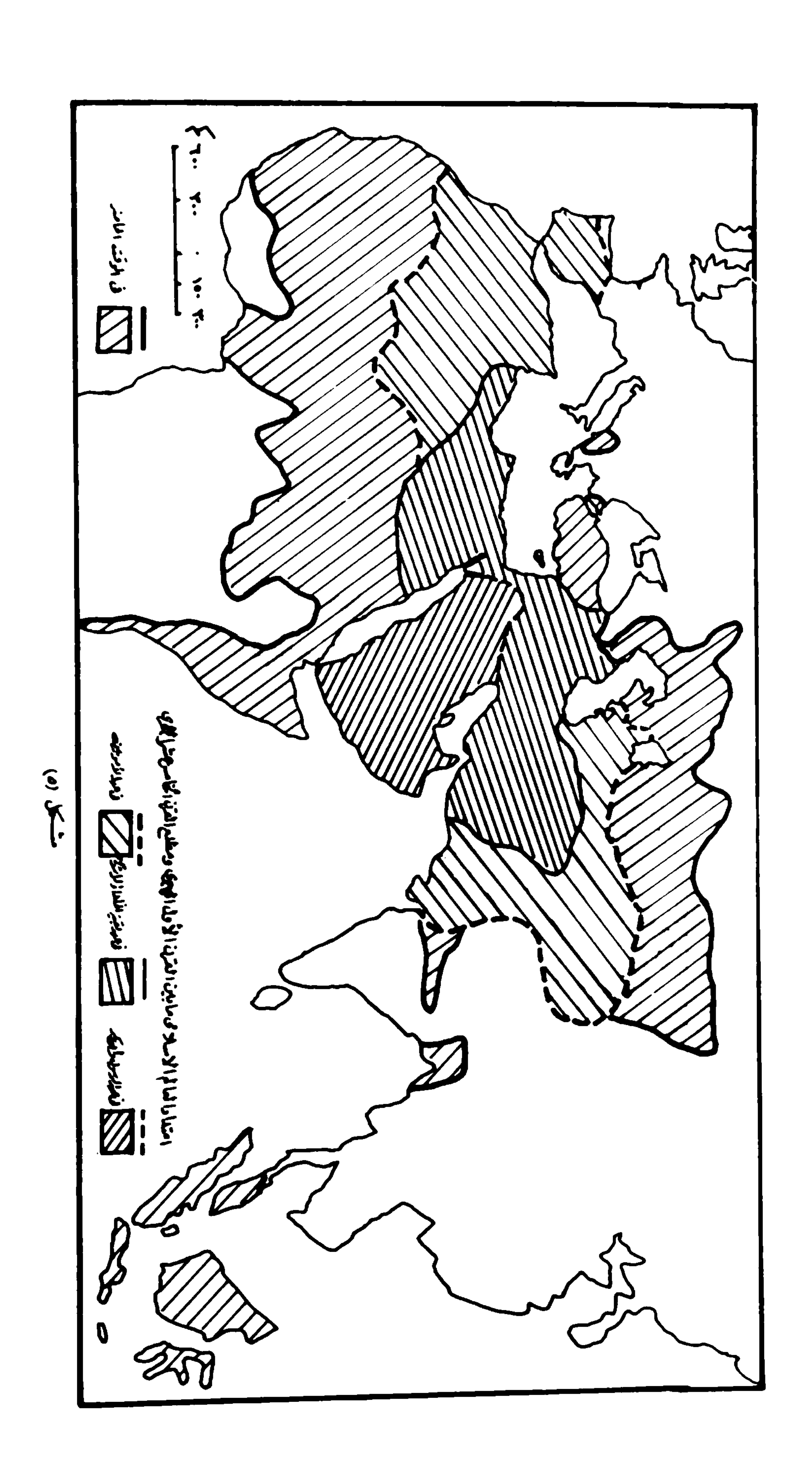
= المساحة المكانية × عدد السنوات التي استمرتها

= ٣ مليون كيلو متر مربع ×٢ (سنة) = ٦ مليون كم٢/سنة

ووفق المعادلة السابقة يمكن تتبع المساحة المكانية الزمانية للعالم الإسلامي كما يلي[١]: (شكل ٥).

---

(١) اعتمد الباحث في تقدير المساحات على عدة مصادر منها: خريطة الفتوحات الإسلامية، التي أوردها أحمد سوسة في كتابه، العراق في الخوارط القديمة، مطبوعات المجمع العلمي العراقي، سنة ١٣٧٩هـ - ١٩٥٩م، خارطة رقم ١١.



شكل (٥)

الدولة	السنة	المساحة الوجودية (الزمانية المكانية)
١ - في عهد الرسول عليه السلام وأبي بكر.	من سنة ١ هـ إلى ١٣ هـ (٦٢٢م-٦٣٢م)	٨ مليون كم²/سنة
٢ - بقية الخلفاء الراشدين	١٣ هـ - ٤٠ هـ (٦٣٢م-٦٦١م)	٢٣٢ مليون كم²/سنة
٣ - الدولة الأموية	٤١ هـ - ١٣٢ هـ (٦٦١م-٧٥٠م)	١٠٠٠ مليون كم²/سنة
٤ - العباسيون والدويلات الاسلامية	١٣٢هـ- ٧٠٠هـ (٧٥٠م-١٣٠٠م)	٩٠٠٠ مليون كم²/سنة
٥ - العثمانيون والدول الإسلامية	٧٠٠هـ-١٣٤٠ هـ (١٣٠٠م-١٩٢١م)	١٥٠٠٠ مليون كم²/سنة
٦ - العالم الاسلامي الحديث	١٣٤٠ هـ-١٤٠٠هـ (١٩٢١م-١٩٨٠م)	١٧٠٠ مليون كم²/سنة

من الجدول السابق نجد أن المساحة الوجودية (الزمانية المكانية) للعالم الإسلامي وصلت حتى بداية القرن الخامس عشر الهجري إلى ٢٦٩٤٠ مليون كم²/سنة، مع ملاحظة احتساب نسبة (معامل خطأ) ± ٧٪[١]، ويرجع ذلك إلى عوامل كثيرة نذكر منها:

١ - صعوبة احتساب المساحات بدقة لعدم توفر الخرائط الدقيقة التي تحدد

(٢) نسبة معامل الخطأ من تقدير الباحث بعد مقارنة بين المصادر المختلفة التي اعتمدت عليها الدراسة.

المساحات تحديداً واضحاً لأن فن رسم الخرائط لم يكن قد تطور أو اكتمل بالصورة التي تتيح تمثيلاً حقيقياً لأبعاد الدولة الإسلامية.

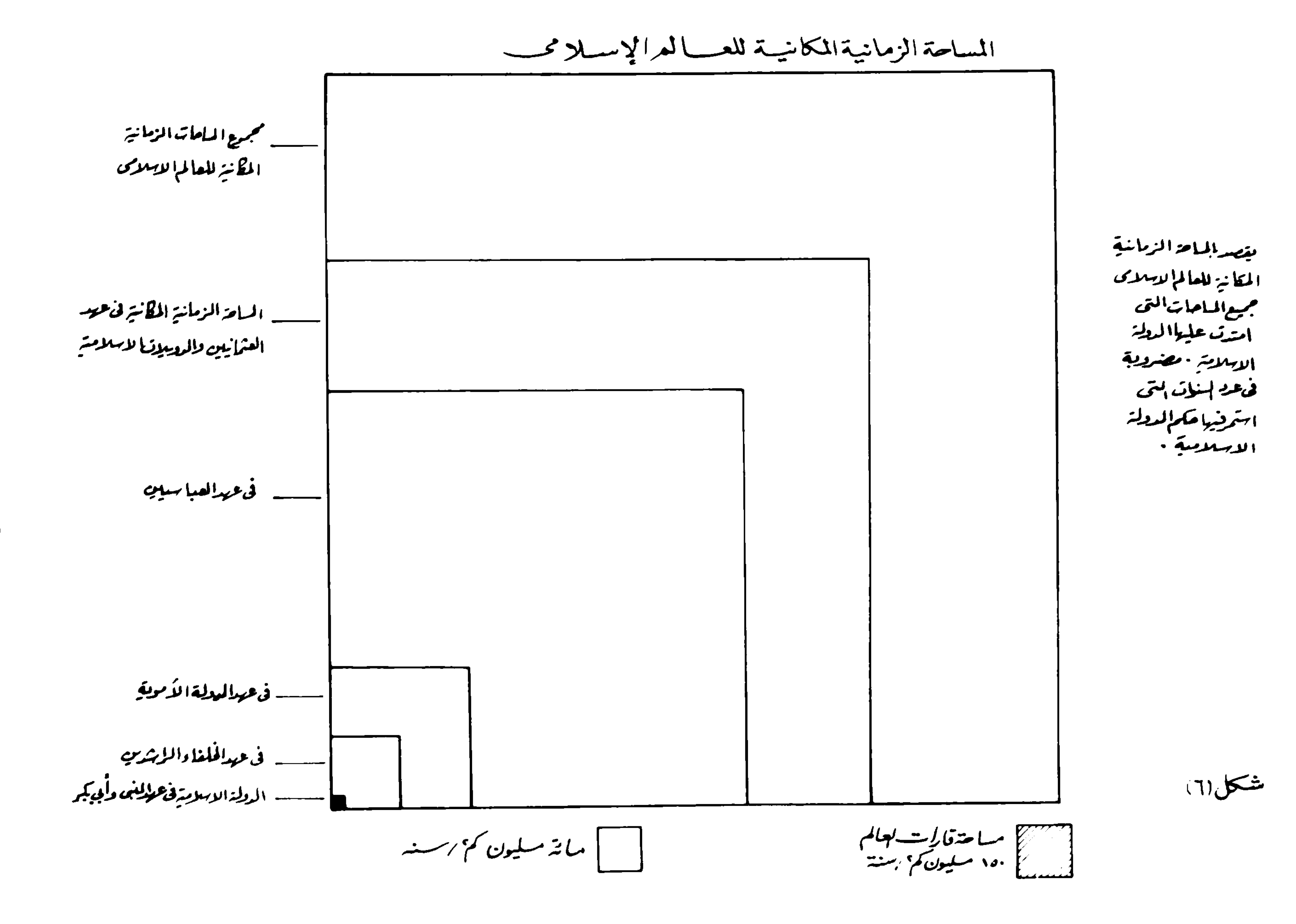
٢ - اختلاف حدود امتداد الفتوح الإسلامية بين المراجع المختلفة وإن كانت هذه الاختلافات تبدو طفيفة إلا أنها على خرائط صغيرة ذات مقياس رسم صغير يبدأ من ١ : ٧ مليون في بعض الخرائط ويصل في خرائط أخرى إلى ١ : ٣٢,٥ مليون، ومعنى ذلك أن أي اختلاف صغير في رسم حدود انتشار الإسلام يعني زيادة أو نقصاً كبيراً في المساحة، وعلى سبيل المثال إذا كان مقياس الرسم ١ : ٣٢,٥ مليون، فكل سنتيمتر على الخريطة يمثل في الواقع (٣٢٥ كيلو متراً).

٣ - امتداد أطراف الدولة الإسلامية في بعض الفترات وانكماشها في فترات أخرى كما هي الحال في شبه جزيرة أيبريا وصقلية وقبرص وشبه جزيرة البلقان.

٤ - الاختلافات حول تحديد مفهوم الدول الإسلامية بين الباحثين، كما هي الحال بالنسبة للحبشة وتنزانيا وتوغو وغيرها، وقد آثر الباحث (الوسطية) إزاء هذه الاختلافات واعتمد على المساحات التي يشكل عدد المسلمين أكبر نسبة بين طوائف الديانات المختلفة.

ونتيجة للعوامل السابقة الذكر، فإن المساحة الوجودية الزمانية والمكانية للعالم الإسلامي قد غطت ما بين ٢٥ ألف مليون كم٢/سنة، و٢٨ ألف مليون كم٢/سنة، أو ما يعادل جميع يابس الكرة الأرضية لمدة ١٨٠ سنة (شكل ٦).

إن احتساب المساحة الوجودية الزمانية المكانية أسلوب جديد يقترحه الباحث في مجال الجغرافيا السياسية، ويهدف لتيسير المقارنة بين الدولة الإسلامية أو العالم الإسلامي من ناحية، والإمبراطوريات الأخرى التي عرفها كوكب الأرض من ناحية أخرى، إذ أن المقارنة إذا اعتمدت على المساحة فقط فإنها تكون غير منصفة بالنسبة للإمبراطوريات ذات المساحات الصغيرة والتي استمر بقاؤها زمناً طويلاً، وإذا اعتمدت المقارنة على الاستمرار الزمني لهذه الوحدات السياسية فقط فإنه يكون


المساحة الزمانية المكانية للعالم الإسلامى
مجموع المساحات الزمانية المكانية للعالم الاسلامى
المساحة الزمانية المكانية فى عهد العثمانيين والدويلات الاسلامية
فى عهد العباسيين
فى عهد الدولة الأموية
فى عهد الخلفاء الراشدين
الدولة الاسلامية فى عهد النبى وأبي بكر
مائة مليون كم٢/سنة
مساحة قارات العالم ١٥٠ مليون كم٢/سنة
يقصد بالمساحة الزمانية المكانية للعالم الاسلامى جميع المساحات التى امتدت عليها الدولة الاسلامية . مضروبة فى عدد السنوات التى استمر فيها حكم الدولة الاسلامية .

شكل (٦)

مجحفاً بالنسبة للوحدات السياسية التي غطت مساحات كبيرة ولم يستمر بقاؤها طويلاً.

لذا ، فإن ما يقترحه الباحث من الاعتماد على المساحة المكانية والاستمرار الزمني (المساحة الوجودية الزمانية المكانية) يتيح أسلوباً منصفاً للمقارنة لا يهمل الأبعاد المكانية أو الزمانية.

خاتمة

إن تتبع نمو الدولة الإسلامية يظهر لنا أن صدق العقيدة وإخلاص الدعاة من أهم عوامل امتداد رقعة العالم الإسلامي بين المكان والزمان وإن كانت الظروف الجغرافية قد أسهمت إلى حد ما في تحديد المسالك التي سلكها انتشار الإسلام.

لقد مكنت حماسة وعزيمة المسلمين الأوائل من اتساع الرقعة التي عمتها الدعوة الإسلامية ففي أقل من ثمانين عاماً شملت الفتوحات الإسلامية أقاليم أوسع من تلك التي احتلها الرومان في غضون ثمانمائة عام.

إن الخريطة المكانية الزمانية للعالم الإسلامي ، تتميز بأنها مترامية الأطراف بين الزمان والمكان ، وأنها في نمو مستمر في إطار المكان والاستمرار الزماني.

أهم المصادر والمراجع

أولاً : المصادر العربية

١ - أبو الحجاج ، يوسف ، نمط انتشار الإسلام، بحث قدم للمؤتمر الجغرافي الاسلامي الأول (الرياض)، سنة ١٣٩٩ هـ (١٩٧٩ م).

٢ - أرنولد ، سيرتوماس ، الدعوة إلى الإسلام، القاهرة ، سنة ١٩٧٠ م.

٣ - العقاد ، عباس محمود ، ما يقال عن الإسلام « العالم الإسلامي والجغرافيا الدينية» مجلة الأزهر، ربيع أول سنة ١٣٧٩ هـ ، ص ص ٣٥٠-٣٥٨ .

٤ - عزام ، عبد الرحمن ، الرسالة الخالدة ، دار الشروق ، طبعة بيروت ، الطبعة الرابعة (بدون سنة طبع).

٥ - غلاب، محمد السيد، الجغرافيا التاريخية للإسلام، القاهرة، سنة ١٩٧٢ م.
٦ - غلاب، محمد السيد، وآخران، البلدان الإسلامية والأقليات الإسلامية في العالم المعاصر، من مطبوعات المؤتمر الجغرافي الإسلامي الأول، صفر سنة ١٣٩٩ هـ.

ثانياً : المصادر الأجنبية

1. The Europa yearbook., *A world Survey*, vols. 1. 2. 3.,1911.
2. The Islamic Conference, *Islamic World Gazetter, Karatchi*, 1975.
3. *The Weekly News magazine Time*, **The world of Islam,** special report, April 16, 1979, pp. 6-16.
4. *The world Almanac*, puplished Anually by Newspaper Enterprise Association, Inc., New York, 1975.
5. Weekes, Richard V., *Muslim Peoples, A world Ethnographic Survey*, London, 1978.

The Map of The Islamic World

Dr. Mohammad M. Mohammadien

Assistant Professor, Geography Dept., College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

This study follows the expansion of the Islamic world from the begining of the seventh century up to now. It discusses the influences of geographical factors upon the spread of Islam and the growth of the Islamic map.

The author suggests a new method by which one can compare between political units to show their temporal continuity and the areas they occupy.

This method is called «The temporal spatial area index» and is expressed in km^2 / year.

عرض كتب

دراسات : مجلة كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، م ٤ ، ص‌ص ٢٣٥-٢٣٩ (١٩٨٢)

كتاب « الماء والإنسان » Water and Man, A World View

تأليف: رايموند نيس by: Raymond L-Nace, Unesco (1969).

عرض وتحليل: الدكتور **محمد محمود محمدين**
كليـة التربية ، جامعة الملك سعود، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

يقع هذا الكتيب في ٤٦ صفحة من القطع الصغير ، وقد تناول أهمية الماء وأثره في قيام الحضارات في بعض المناطق على سطح كوكب الأرض. ويمكن أن تعرض مادة الكتاب تحت عناوين مختلفة على النحو التالي:

الماء والبيئة

زاد عدد البشر وتعددت أوجه نشاطهم منذ فجر الحضارة الإنسانية ، وقد تزايد اعتاد الإنسان على مصادر بيئته المحدودة التي من أهمها الماء . لقد أولى الإنسان عمليات توفير الماء وتوزيعه اهتماماً كبيراً منذ عهود قديمة كما هي الحال في أرض العراق (ما بين النهرين أو ميزوبوتاميا) وفي وادي النيل (مصر)، ومنذ هذه الأزمنة القديمة ووسائل استغلال الماء وتوزيعه تزداد تعقيداً .

إن للماء دوراً حيويا لكوكب الأرض ابتداءً من قمم الجبال (حيث يوجد الجليد) حتى قاع المحيط ، ومن أكثر مناطق العالم جفافاً حتى أكثر الغابات الرطبة مطراً . وللماء دور في كل نشاط إنساني ، ومع ذلك لم يصن الإنسان الماء ولم يحفظه بمنأى عن التلوث ، إذ أن الإنسان لَوَّث ماء المحيط ، ومياه الأنهار والغلاف الغازي وما فيه من بخار وحتى المناطق الجليدية لم تسلم من التلوث .

الماء المادة

الماء هو المادة الوحيدة الشائعة التي توجد في الطبيعة على ثلاث حالات: غازية (بخار ماء)، سائلة (المياه)، صلبة (جليد). وقد عرفت هذه الحقيقة منذ القدم وأكدها طاليس Thales منذ أكثر من خمسة وعشرين قرناً، وبسبب هذه الحالات قال بعض فلاسفة اليونان إن الماء أصل الكون لأن كل ما يوجد في الطبيعة لا يخرج عن إحدى الحالات الثلاث (غازية - سائلة - صلبة) وهي الحالات التي لا تجمعها أية مادة في الطبيعة سوى الماء. وكان اكتشاف الانسان لأية خاصية طبيعية أو كيائية للماء حدثاً هاماً استخدمه الإنسان معياراً أو حكما يستند إليه في التحكيم بين المواد الأخرى. وعلى سبيل المثال، يستخدم مستوى سطح البحر كأساس لقياس ارتفاع التضاريس المختلفة، ولقياس الضغط الجوي. كما أن نقطة تجمد الماء هي الصفر في الترمومتر المئوي سلسيوس Celsius، ونقطة غليان الماء هي ١٠٠م، وكثافة الماء معيار للكثافات الأخرى، ونظراً لأهمية الماء لكوكب الأرض فإنه يقال عموما لقد كتب تاريخ كوكب الأرض بالماء.

الأهمية المناخية للماء

إن أهمية الماء المناخية تفوق دورها الحيوي بالنسبة للكائنات الحية، إذ أن الماء هو العامل الفعال في تكييف النظام الجوي لكوكب الأرض، فالمحيطات هي خزانات الأرض المائية الضخمة التي تمتص أشعة الشمس ثم تعيدها ببطء إلى الجو بعد أن تختفي الشمس، كما أن جزءاً كبيراً من أشعة الشمس يُحوِّل بعض الماء إلى بخار بحيث يصبح جزءاً من الغلاف الغازي، ويمتص الغلاف الغازي بعض الأشعة مباشرة ويعكس بعضها الآخر.

إن اختلاف تأثر كل من اليابس والماء بالإشعاع الشمسي يُحدث عدم توازن في حرارة كل منهما، وبالتالي تختلف الضغوط مما يؤدي إلى تحرك الغلاف الغازي من الضغط المرتفع نسبياً إلى الضغط المنخفض نسبياً، فالطاقة الشمسية إذن هي القوة

الحركة، والغلاف الغازي هو العربة التي تسوق الماء (بخاراً) والهواء البارد إلى مناطق الأرض.

الدورة الهيدرولوجية

الماء في حركة مستمرة اصطلح على تسميتها بالدورة الهيدرولوجية وتتمثل هذه الحركة في تبخر الماء من السطوح المائية (محيطات - بحار - أنهار وغيرها) إلى الغلاف الغازي، ثم يتكثف هذا البخار ويتساقط على هيئة أمطار أو ندى أو ثلج، ويعود بعض هذا الماء إلى البحار، وبعضه يتسرب إلى باطن التربة، وبعضه يتبخر وهكذا نجد أن بعض الماء الذي ينزل مطرا على الأرض يتبخر مرة ثانية من سطح الأرض، أو من التربة، أو من النباتات عن طريق البخر والنتح أو يعود مباشرة إلى البحار من الأنهار التي تتجمع فيها مياه الأمطار، وتستمر هذه الدورة على النحو السابق بصورة أبدية. ولقد قدر بعض الباحثين أنه إذا تكثف بخار الماء الموجود في الغلاف الغازي فإنه يمكن أن يُكوِّن طبقة يصل سمكها الى ٢,٥ سم تغلف سطح الكرة الأرضية.

وقدروا أيضاً أن ما تحتويه عاصفة مدارية مطيرة من الماء قد يصل حجمه إلى عشرة كيلومترات مكعبة من الماء تنقلها العاصفة مئات الكيلومترات ولا يتكثف من بخار الماء الذي تحمله هذه العاصفة إلا جزء بسيط. ويقدر علماء المناخ الأمريكيون أن ما تحمله السحب التي تمر فوق الولايات المتحدة الأمريكية من بخار ماء يقدر حجمه بنحو ٦٠ ألف كم^{3} من الماء لا يتكثف منه إلا ١٠٪ أي نحو ستة آلاف كم^{3} فقط. وقد توصل علماء الأرصاد الجوية إلى أن جُزَيْء الماء لا يبقى في الجو إلا ما بين ثمانية وعشرة أيام فقط.

إزالة ملوحة مياه البحر

شاهدت السنوات الأخيرة حركة توسع كبيرة في إعذاب مياه البحر أو إزالة ملوحته وقد وصل حجم ما تزال ملوحته من مياه البحر في أواخر الستينيات إلى ما

يزيد قليلا على ١٠٠ مليون متر مكعب سنوياً. وقد تبدو هذه الكمية كبيرة إلا أنها تتضاءل إذا كتبت بصورة أخرى على هذا النحو ٠,١ كم٣.

إن الشمس والمحيطات تشكلان مشروعاً ضخماً لتحلية المياه، فالشمس تبخر سنوياً نحو ٣٥٠ ألف كم٣ من الماء من المحيط، ونحو ٧٠ ألف كم٣ من القارات، فيكون مجموع ما يتبخر من سطح كوكب الأرض نحو ٤٢٠ ألف كم٣ من الماء، يسقط منها على الأرض مطراً نحو ١٠٠٠٠٠ كم٣ أي ما يعادل أكثر من مليون مرة من الإنتاج البشري من استعذاب مياه البحر في الستينيات.

الإنسان والماء عبر العصور

ساد المناخ الحالي وجه الأرض منذ خمسة آلاف أو ثمانية آلاف سنة قبل الآن وذلك بعد انتهاء الفترات الجليدية التي كانت تسيطر على مناخ الأرض. وتميز مناخ الشرق الأوسط بأنه مناخ جاف أو شبه جاف. وفي هذه المنطقة (الشرق الأوسط) نشأت أقدم الحضارات وأقام الإنسان مشروعات الري في العراق قبل ميلاد المسيح بنحو ٤٠٠٠ سنة في مساحة وصلت إلى ٢٠ ألف كم٢. إن نظام الري السومري لم يكن مدهشاً لاتساع المساحة التي شملها فحسب بل لأنه استمر فترة طويلة كذلك. وعرفت مصر نظاماً رائعاً من الري على نطاق كبير قبل ميلاد المسيح بخمسة وثلاثين قرناً، وكان الري السائد هو الري الحوضي، بدأ أولا على الجانب الأيسر لنهر النيل ثم طبق على الجانب الأيمن. وفي عهد الأسرة العشرين نفذ مشروع خزان الفيوم لتنصرف إليه المياه الزائدة من الفيضان إلى بحيرة موريس في الصحراء الغربية جنوب غربي القاهرة بنحو ثمانين كيلومترا.

لقد نمت مدن كبيرة في السهول الفيضية للأنهار مثل مدينة موهنجو دارو Mohenjo-Daro وهرابا Harappa وذلك في سهول السند في الفترة (١٥٠٠-٢٥٠٠ ق.م) وفي مدن إيران والصين بنيت السدود لتحويل المياه للاستفادة منها في الزراعة وشؤون الحياة المختلفة.

إن ندرة الماء مشكلة هامة من المشاكل التي تواجهها عشرات الدول، حيث تقدر مساحة اليابس بنحو ١٤٩ مليون كم٢، منها نحو ٤٠ مليون كم٢ ما بين أراض جافة وشبه جافة، وينوء نحو ١٥ مليون كم٢ تحت طبقات من الجليد الدائم، ويتعرض نحو ٢٢ مليون كم٢ من سطح الأرض لتغطية بالثلج شبه الدائم.

ويقدر حجم المياه العذبة بنحو ٨ مليون كم٣. وتختلف الدول فيما بينها في استهلاك الماء، فبينما يزيد متوسط استهلاك الفرد في الولايات المتحدة الأمريكية على ٦١٠٠ لتر من الماء يومياً، لا يتجاوز استهلاك الفرد في بعض الدول ١٠٠ لتر من الماء يوميا.

القسم الانجليزي

Arabic Section

دراسة خامة التالك المصري بواسطة الأشعة السينية وتعيين الطاقة المنشطة اللازمة لتحطيم الشبكة البلورية.

الدكتور عبد العزيز سالم الهيتي و الدكتور محمد شحاته فرج

قسم الفيزياء ، كلية العلوم ، جامعة الملك سعود والمركز القومي للبحوث ، القاهرة.

الغرض من هذا البحث دراسة التركيب البلوري لمادة التالك المصري بواسطة الأشعة السينية وتعيين طاقة التنشيط اللازمة لتحطيم الشبكة البلورية وذلك بدراسة السلوك الحراري لها. بدأ البحث بتحليل كامل لهذه المادة بعدة طرق مختلفة ولقد دلت النتائج على أن هذه المادة تتكون أساسا من مادة التالك وذلك بنسبة ٩٣,٧ مخلوطة بمادة الكريزوتيل بنسبة ٦,٣ . ولقد تم تعيين الطاقة المنشطة ووجد أن قيمتها هي ٥٨,٢١ سعر / جزيء .

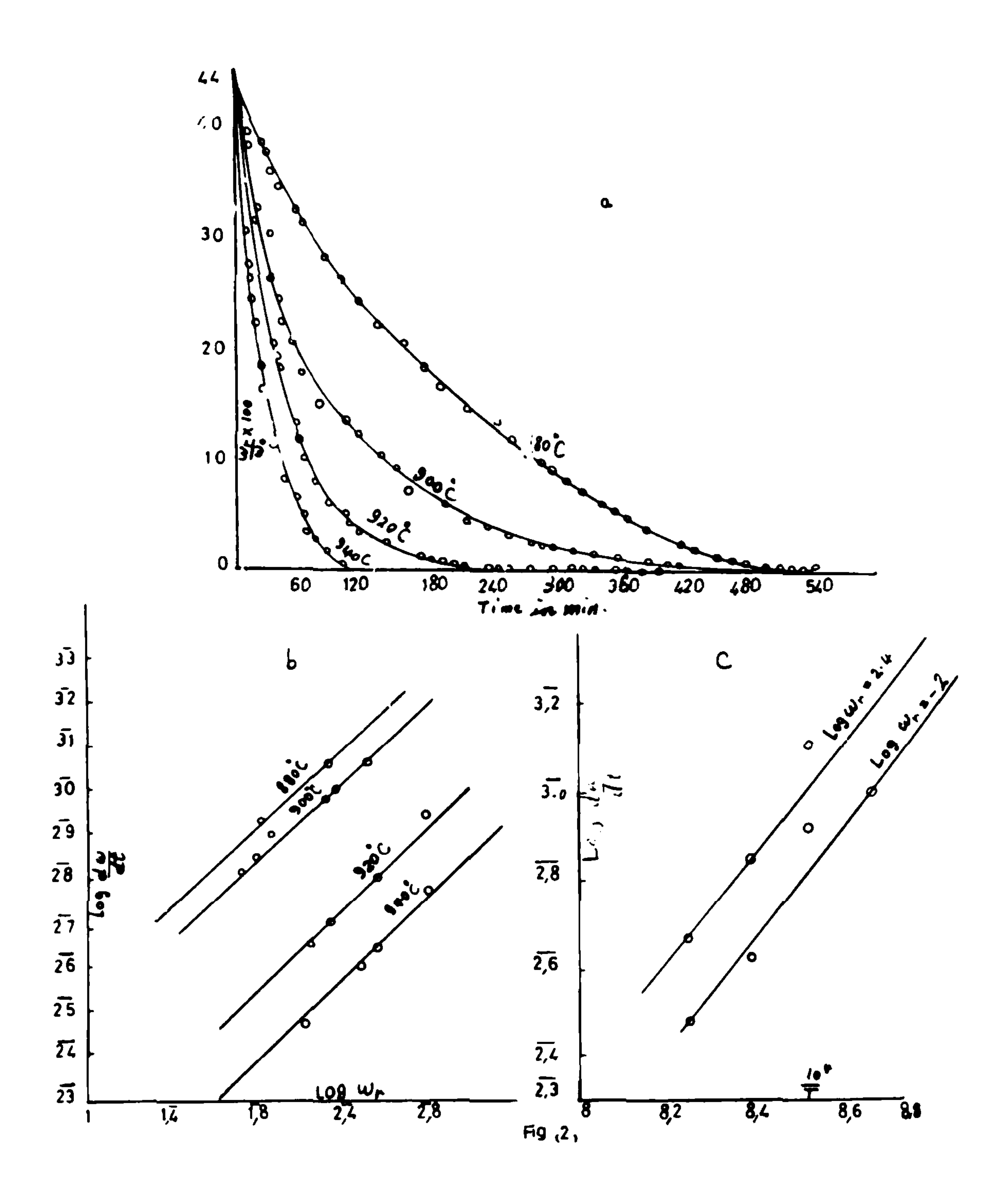


Fig.(2) Treatment (a) shows the relation between $\frac{w_r}{w_o} \times 100$ and time (t).

treatment (b) shows the relation between log $\frac{dt}{dw}$ and log w_r at constant temperatures 880°, 900°, 920° and 940°C.

treatment (c) shows the relation between log $\frac{dw}{dt}$ and $\frac{10^4}{T}$ for various values of log w_r.

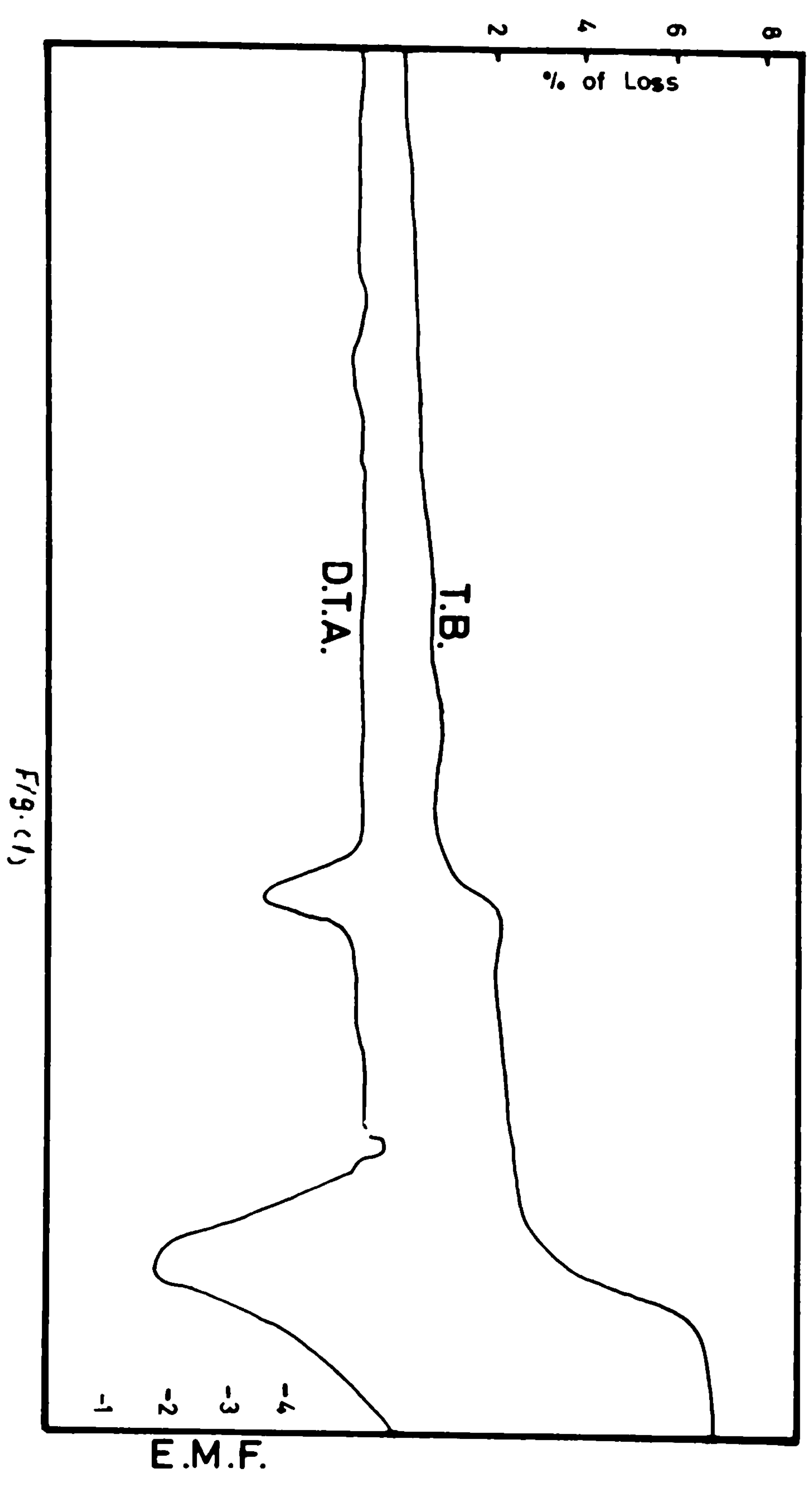


Fig.(1) shows the results of differential thermal and thermo-balance analyses.

Hypothetical	: 0.519	: 1 : 0.08
Observed	: 0.561	: 1 : 0.12

With SiO_2 as a reference, there is an excess MgO which may be present as magnesite. This mineral usually occurs with talc[5]. However the excess MgO amounts only to 2.5% of the total and is not likely to be identified by x-ray diffraction or by D.T.A. The excess water may be partly due to adsorbed water and partly due to organic matter.

A curve between $\frac{w_r}{w_o} \times 100$ and time t was drawn for constant temperature, Fig. (2a). It is clear that for the values of the reactant temperature the first stage of composition obeys a linear relationship with time t. One can, therefore conclude that in the first stages of decomposition, the reaction has neither a retarding nor a catalytic effect and thus the reaction moves at a constant velocity. This condition is one of the requirements of the experiment[6]. Our procedure has the advantage of giving zero-loss at zero time and there is no need to shift the w_r axis[7].

The rate of reaction $\frac{dw}{dt}$ at any time t was determined by the slope of the tanget in the reaction rate curve. A plot of log $\frac{dw}{dt}$ V_s log w_r at constant temperatures of 880°, 900°, 920° and 940°C is shown in Fig. (2b). The slope of these equi-inclined lines gives the order of reaction, $X=0.989\simeq1$. The dehydration reaction is appareantly of the first order type. Fig. (2c) shows a plot of log $\frac{dw}{dt}$ V_s $\frac{10^4}{T}$ for various values of log w_r. The graph gives the activation energy as 58.21 cal/mol. The frequency Z was determined and is equal to 8933×10^6.

References

1. **Grumer, J.W.**, The structure of talc and pyrophylite. *Z.Krist.* **88**, 421 (1934).

2. **Caillare, S.** Chrysotile, *Bull. France Min.* **59**, 163-326, (1936).

3. **Freeman, E.S. and Carroll, B., J.** *Phys. Chemi.* 394 (1958).

4. **Agarwala, R.P. and Nsik, M.C.**, *Anal. Chim. Acta*, **24**, 128, 133 (1961).

5. **Green, A.T. and Stewart, G.H.** «*Ceramic A Symposium*», (1953).

6. **Searle, A.B. and Grimshow, R.W.** *The Chemistry and Physics of Clay and other Minerals*, London Ernest Benn Limeted p. 632. (1960).

7. **Murray, P. and White, J.**, *Trans, Brit., Ceram., Soc.*. **48**, 187 (1949).

$$\frac{dw}{dt} = K\, w_r^{\,x} \left(\frac{n_o}{w_o}\right)^{x-1}$$

$$= Z\, e^{-E/RT}\, w_r^{\,x} \left(\frac{n_o}{w_o}.\right)^{x-1}$$

Therefore

$$\log \frac{dw}{dt} = \log Z + \log \left(\frac{n_o}{w_o}\right)^{x-1} - \frac{E}{2.3\,RT} + X \log w_r$$

A plot of $\log \frac{dw}{dt}$ against $\log w_r$ at constant temperature should give a straight line of slope X. For a certain value of w_r determined from these straight lines a plot of $\log \frac{dw}{dt}$ against $\frac{1}{T}$ should give a straight lines of slope E/2.3R.

A known weight of the material is placed in a platinum crucible and is suspended from the sensitive balance and lies in the hot zone of the furnace. The temperature was raised with a constant rate until the temperature of the specimen attained 650°C. The temperature was kept constant until a constant weight of the speciment was attained. So, the lattice water of chrysotile was expelled out. The crucible was drawn from furnace and the temperature was raised until it reaches 880°C. The crucible was introduced again and the weight was recorded against time and at constant temperature till a constant weight is attained. The procedure was repeated again for 900°, 920 and 940°C.

Results & Discussion

The results of chemical composition, D.T.A. and x-ray analysis were considered as a whole to see how far they complement or support each other. X-ray studies showed that Egyptian talc was composed of a mixture of 93.7% talc and 6.3% of the chryostile. The ratios of Mgo: SiO_2: H_2O in the hypothetical mixture of talc and chrysotile with proportions of 93.7: 6.3 stand as:

MgO	:	SiO_2	:	H_2O
120.96	:	232.78	:	19.0

The observed ratios stand as, Table 1,

29.26	:	52.10	:	6.56

A reasonable explanation is possible if those values are referred to SiO_2. The hypothetical and the observed ratios are as follows:

2 · Differential thermal Analysis (D.T.A.) and Thermo-balance (T.B.)

These methods of analysis give the temperature at which the endothermic and exothermic solid state reactions take place in the materials as they are heated up. Fig.(1) showed the D.T.A. and T.B. curves for the raw talc under test. There is an endothermic reaction at 620°C followed by exothermic one at 820°C. These are characteristic of chrysotile, $3MgO.\ 2SiO_2.\ 2H_2O$. There is an endothermic reaction at 990°C characteristic of talc.

3 · X-ray Diffraction Analysis

According to D.T.A. results x-ray powder photographs were taken for specimen preheated at 650°, 850°, 1000° and 1400°C using 19 cm Powder camera. The photograph of the raw talc shows the diffraction patterns of talc together with few lines due to chrysotile. The diffraction patterns of the sample preheated to 650°C showed the presence of talc and foresterite ($2MgO\ SiO_2$) which in turn changes into ensteatite ($Mg\ SiO_3$) at 850°C. More intense patterns of ensteatite were observed for the sample preheated to 1000°C. These results are in agreement with those of Caillere[2]. Protoensteatite ($Mg\ SiO_3$) and β-cristobalite (SiO_2) were observed at 1400°C.

X-ray quantitative analysis was carried out using a diffractometer. This method showed that Egyptian talc is a mixture of 93.7% talc, $3MgO.4SiO_2.HO_2$, and 6.3% chrysotile, $3MgO.\ 2SiO_2.\ 2H_2O$.

4 · Activation Energy

By the action of heat talc breaks down according to the following reaction:

$$Mg_3\ Si_4\ O_{11}\ (OH)_2 \longrightarrow 3MgO\ SiO_2 + SiO_2 + H_2O$$

The kinetics of this reaction are governed by the following equation[3,4].

$$-\frac{dna}{dt} = K\ n_a^x \tag{1}$$

where K being the specific rate and is given by

$$K = Z\ e^{-E/RT}$$

n_a = number of molecules of reactant present at time t,
x = order of reaction, z=frequency constant,
R = gas constant,
T = absolute temperature and
E = activation energy.
If w_o = total weight loss at completion of reaction
w = total weight loss up to time t,
n_o = number of reactant molecules present initially, and $w_r = w_o - w$, then equation (1) becomes:

Dirasat: J. Coll. Educ., King Saud Univ., Vol. 4, pp. 67–73 (1982)

X-Ray Studies and The Activation Energy for The Lattice Destruction of Tale

Dr. A.S. El-Hiti and Dr. M.S. Farag (Late)

Physics Department, College of Science, King Saua University, and National Research Centre, Dokki, Cairo, Egypt.

Egyptian talc was subjected to different methods of analysis, Chemical analysis, differential thermal analysis, thermo-balance methods and x-ray analysis were used in this study. x-ray qualitative and quantitative analyses were carried out to identify the raw mineral. These methods showed that the raw talc is a mixture of 93.7% talc and 6.3% chrysotile. A discussion was made in terms of the hypothetical formula and the chemical analysis.

The activation energy for the lattice destruction of talc was studied. The break down of the reaction was described mathematically. The order of reaction, the frequency and the activation energy were calculated and were found to be 0.989, 8933×10^6 and 58.21 cal./mol. respectively.

Talc is a layer structure mineral[1]. This is composed of silica layers and brucite layers. The former consists of Si-O tetrahedra connected at three corners in the same plane so that a two dimensional network of the hexagonal rings is obtained. The brucite layers consists of hydroxyl ions in tow planes, above and blew a plane of magnesium ions which are octahedrally coordinated by the hydroxyls. The structures of talc can be generated by simple combinations of these two units.

Experimental Results

Egyptian Eastern Desert talc was subjected to the following analysis:

1 - Chemical Analysis

Different methods of chemical analysis were used in this study. The results of those methods are shown in the following table:

MgO	SiO_2	Al_2O_3	Fe_2O_3	CaO	Na_2O	K_2O	TiO_2	MnO	Loss on ignition
29.26	52.10	3.96	2.88	1.87	1.88	1.17	–	–	6.56

دراسة الخواص الكهربائية وحيود الأشعة السينية لبعض المركبات العضوية الجديدة

الدكتور عبدالعزيز سالم الهيتي، الدكتور نبيل محمود ملوخية،
الدكتور حمد علي عيسى

قسم الفيزياء ، كلية العلوم ، جامعة الملك سعود .

تناولت هذه الدراسة تعيين المسافات البينية لبعض مشتقات مركبات السلفوناميد العضوية الجديدة كما درست الخواص الكهربائية لهذه المركبات ثم تم الربط بين الخواص الكهربائية والتركيب البلوري لها.

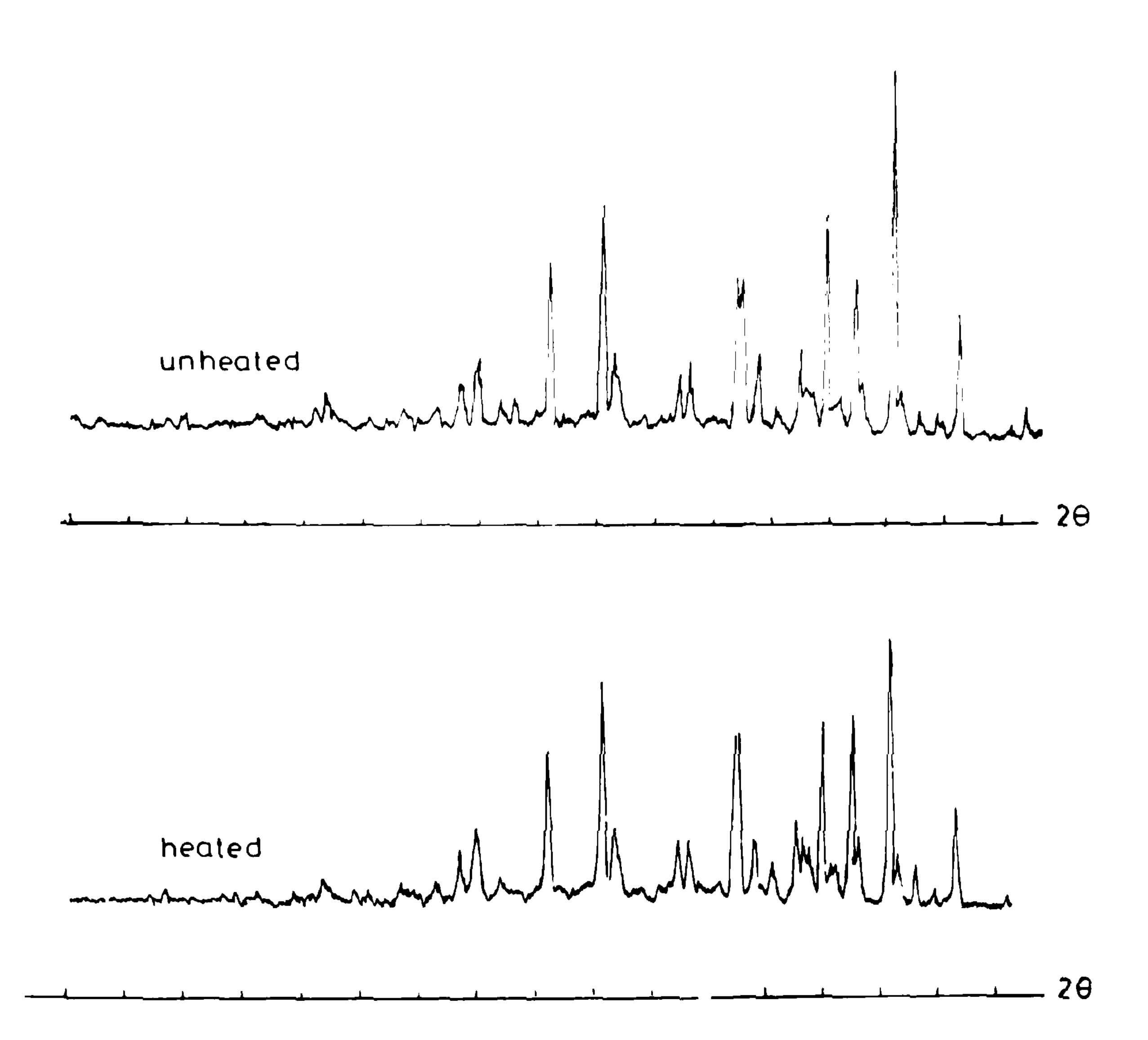


Fig. 5 X-Ray diffraction lines of the sample D.

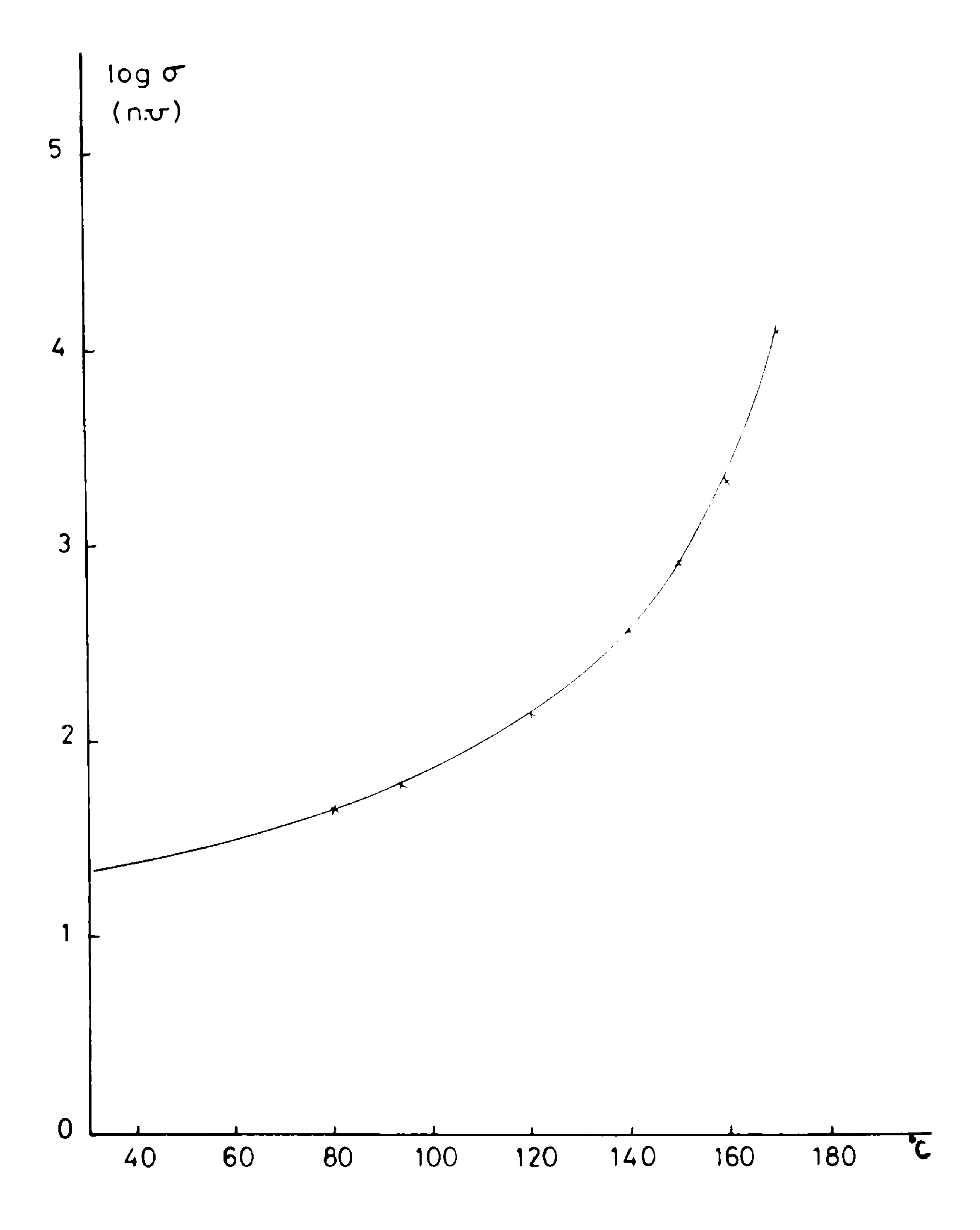


Fig. 4 The electrical conductivity of the sample (D) as a function of temperature.

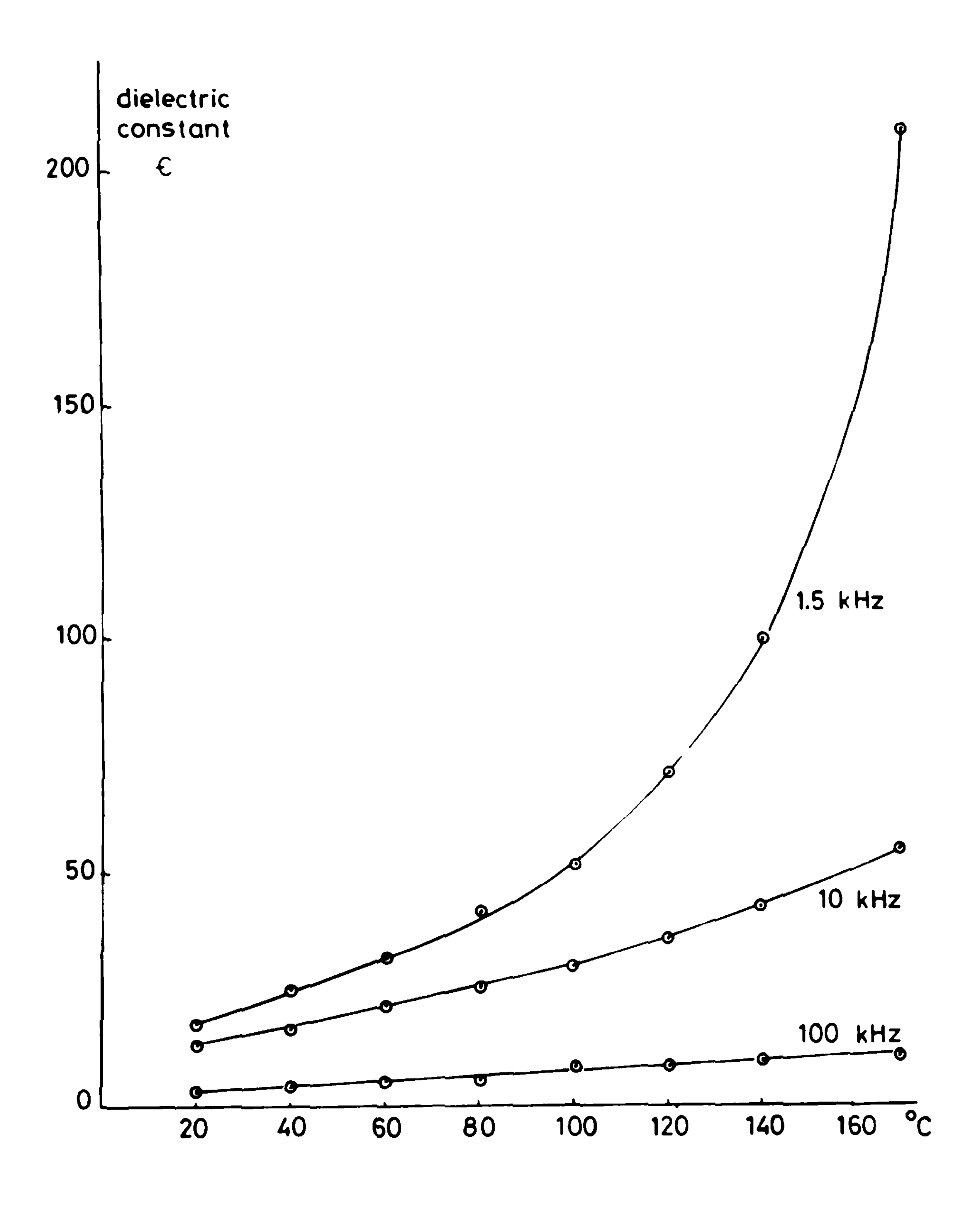


Fig. 3 Variation of dielectric constant with temperature for the compound D at different frequencies.

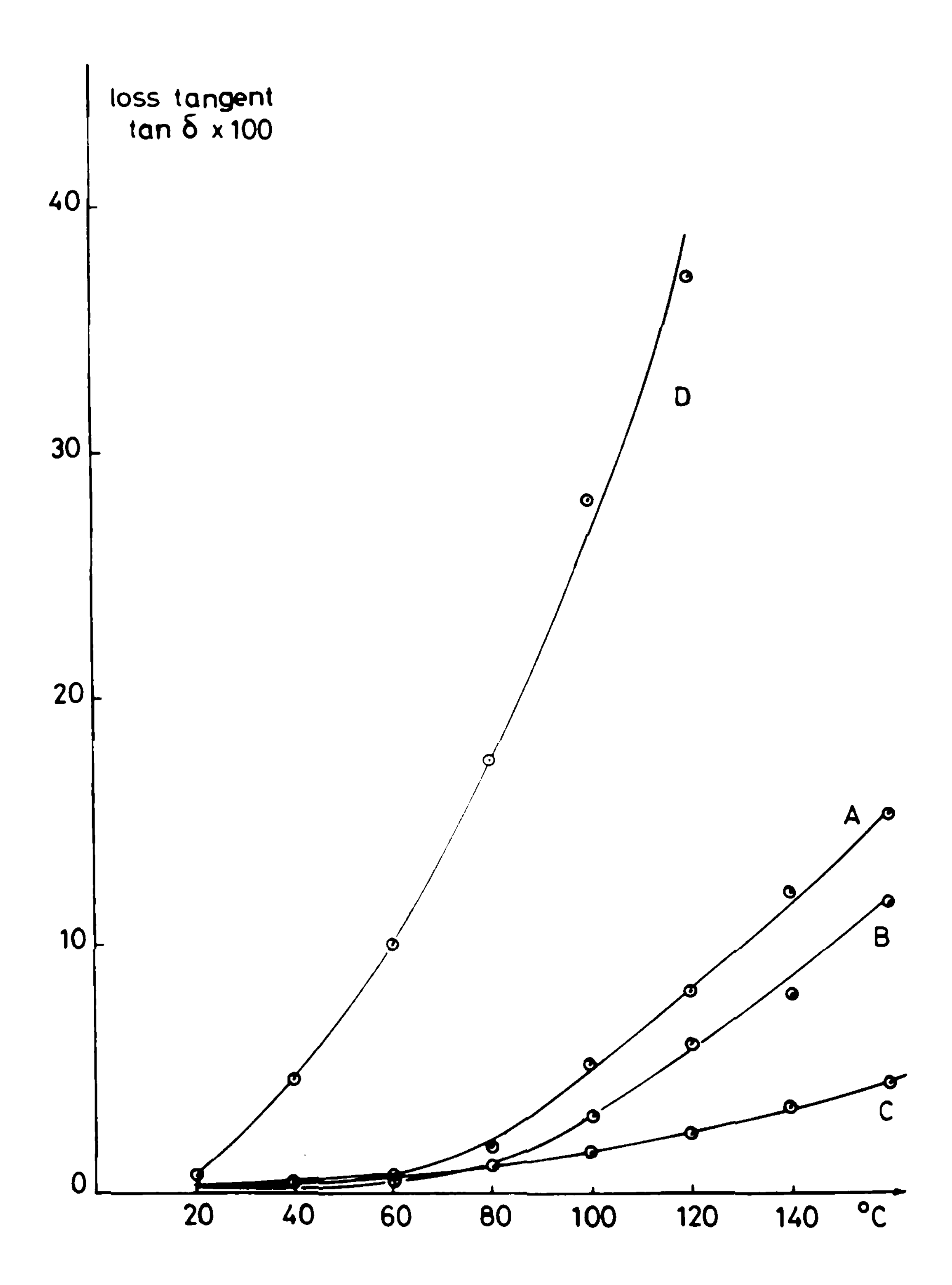


Fig. 2 The temperature dependance of the los stangent for the compounds A,B,C & D.

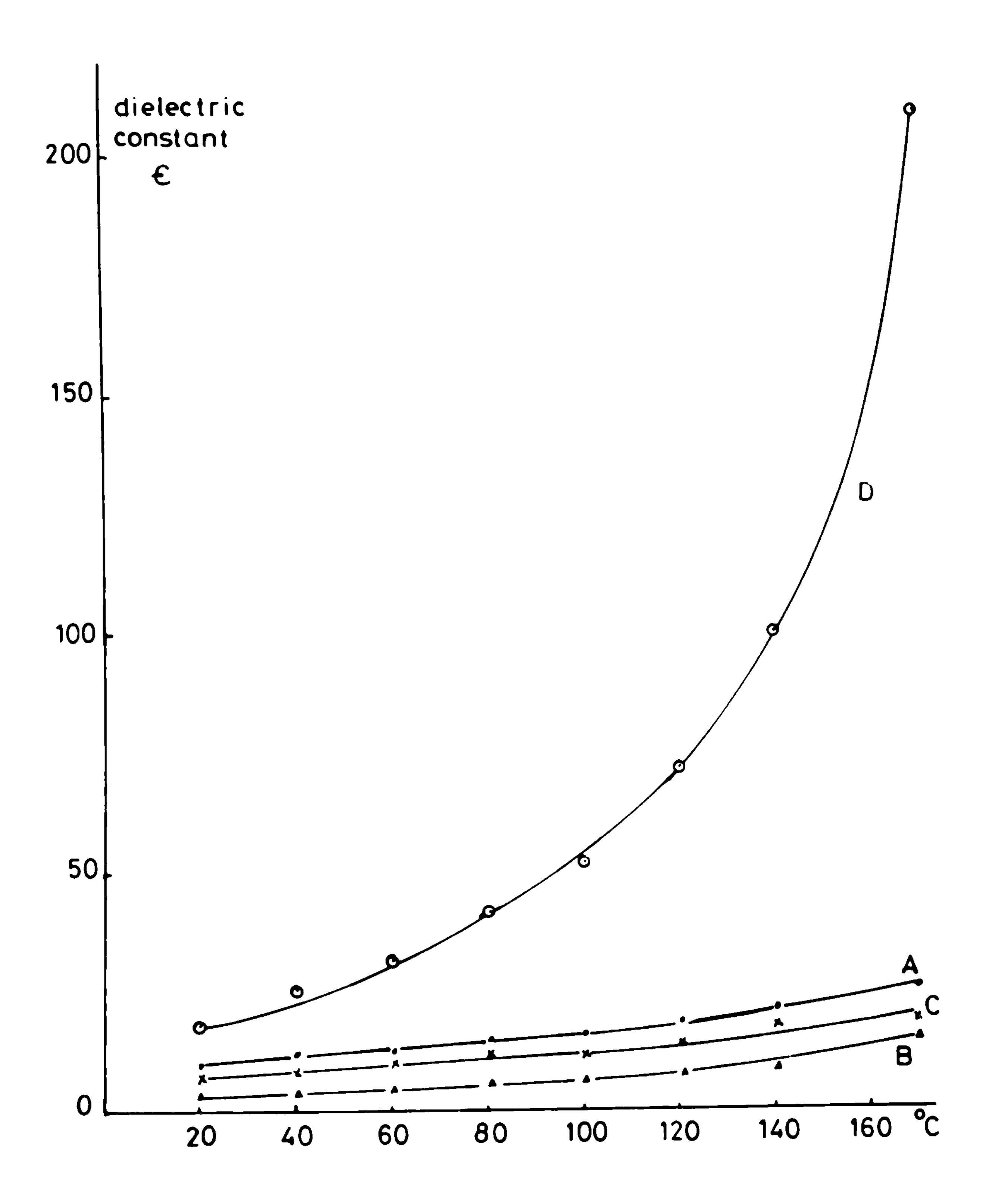


Fig. 1 The temperature dependance of the dielectric constant for the compounds A,B,C & D.

Sample A		Sample B		Sample C		Sample D	
2.09	W					1.99	F
2.07	W					1.93	W
2.03	W					1.88	W
1.99	V.F					1.82	W
1.95	V.F					1.78	V.F
1.91	V.F					1.74	F
1.88	V.F					1.72	V.F
1.80	V.F					1.65	V.F
1.74	V.F					1.63	V.F
						1.61	V.F
						1.60	W
						1.58	W

Table (1): The interplaner spacings of the four compounds.

Sample A		Sample B		Sample C		Sample D	
d A°	I/I_0	d A°	I/I_0	d A°	I/I_0	d A°	I/I_0
10.64	M	15.76	V.W	11.41	M	18.42	M
7.10	W	7.25	W	8.54	M	10.52	V.F
6.45	V.F	5.67	W	6.10	W	9.50	W
5.86	V.F	5.15	W	5.57	M	8.50	F
5.52	M	5.09	W	5.21	V.W	7.13	F
5.27	W	4.79	W	5.02	W	6.32	M
4.91	F	4.28	F	4.82	W	5.75	W
4.76	S	4.11	F	4.43	W	5.27	W
4.59	M	3.86	V.W	4.24	W	4.92	W
4.36	F	3.66	W	4.18	W	4.75	V.S
4.27	W	3.26	W	3.95	V.W	4.31	M
4.19	V.F	3.14	F	3.80	V.S	4.19	S
4.08	S	2.91	F	3.64	W	4.00	W
3.98	M	2.84	V.S	3.49	W	3.93	W
3.90	V.F	2.43	V.F	3.37	W	3.83	S
3.57	M	2.35	V.F	3.26	W	3.70	W
3.53	V.S	1.99	M	3.09	W	3.64	W
3.46	W	1.70	V.F	2.85	W	2.56	M
3.38	F	1.63	W	2.78	V.W	3.35	W
3.32	V.W	1.41	W	2.64	F	3.25	F
3.21	V.F	1.26	W	2.63	F	3.18	W
3.18	W	1.15	W	2.61	F	3.16	F
3.11	W			2.36	V.F	3.07	M
3.08	M			2.24	V.F	3.03	M
3.00	V.W					2.94	F
2.93	V.W					2.86	V.F
2.85	V.W					2.79	V.F
2.77	V.W					2.74	W
2.75	F					2.69	W
2.64	W					2.59	V.F
2.62	W					2.51	F
2.56	W					2.46	V.F
2.50	V.W					2.40	W
2.42	F					2.38	M
2.37	W					2.33	M
2.34	F					2.28	V.F
2.28	V.F					2.13	M
2.20	W					2.10	V.F

formed at these particular temperatures. Fig.(5) showed the diffraction patterns of the compound D before and after heating to 170°. This compound was chosen because it showed anomalous electrical properties in comparison with the other compounds.

To relate the electrical behaviour and the geometry of these crystals the complete picture of the structure determination must be given. The structure determination of the crystal needs hard work and x-ray special studies belonging to single crystal analysis for indexing, rotation, oscillation and Weissenberg patterns.

Aknewledgment

This work has been done at physics Dept., College of Science University of Riyadh, Saudi Arabia. The authors would like to thank Dr.Morad for preparing the investigated compounds.

References

1. **Okamoto, Y., Brophy. J.J., and Buttrym J.W.** *Organic Semiconductors*, p. 100, 1962.

2. **Brown. G.P., and Afterget, S.,** *Proc of Princeton University Conference on Semiconduction in Molecular Solids*, 1960.

3. **Smyth, C.P.,** *Dielectric Behaviour and Structure*, New York, McGraw Hill, 1955.

The dielectric constant (ε) and loss tangent (tanα) of the four compounds were measured as function of temperature from 20°C to 170°C at a frequency of 1.5 KH_z. The results were illustrated in Fig. (1&2). It is clear that the dielectric constant of the compounds A,B and C is nearly independent of temperature in comparison with the compound D. The dielectric constant of A,B and C increased from 10 at room temperature to 25 at 170°C. On comparing these values with the compound D, it varies from 18 to 210 through this range of temperatures.

The effect of high frequencies on the dielectric constant of the compound D was studied and was illustrated in Fig. (3). On increasing the frequency from 1.5 KH_z to 10 and then to 100 KH_z the dielectric constant decreased and became nearly independent of temperature.

The polarization existed in such compounds plays a great role in the dielectric behaviour. It is known that most of organic compounds have large displacements of charges in their structures[4]. The dislocation of the charges in the cation causes an effective change in the dipole moment of these compounds and hence the polorization. The increase in (ε) with temperature may be due to dipolar rotation or imperfections affecting space charge polorization.

The change of the loss tangent with temperatures was illustraled in Fig.(2). It increased with temperature showing that these materials are unlikely to be used as dielectric medium in capacitors. The loss tangent of the compound D was strongly affected by temperature in comparison with the others. Its value increased from 0.005 at 20°C to 0.37 at 120°C.

The electrical conductivity of these materials has been studied as a function of temperatures. The conductivity of the compounds A,B and C was found to be slightly increased with temperature while the conductivity of the compound D is highly affected as shown in Fig. (4). The increase in conductivity, or the decrease in the resistivity, with temperature characterize the materials, in general, as a semiconductor which is the case in the compounds A,B & C. The high increase in the conductivity of the compound D with temperature may suggests that this material is ionic conductor. In that case, the intermolecular forces are very week and are highly disturbed by increasing temperature.

X-ray studies were carried out to identify these organic compounds and to follow the phase transformation (if any) at elevated temperatures. These results showed that the lattic spacings of the two components forming each reaction were not observed in the patterns of the last compound. It means that these reactions were completely occurred. The interplaner spacings of the new formed compounds were measured and tabulated in Table 1. The patterns were compared with the A.S.T.M. cards. It was found that no information on x-ray diffraction patterns of these four compounds was recorded uptill now. It means that there is no x-ray information on their interplaner spacings and the geometry of the crystals forming these compounds.

The diffraction patterns of the specimens preheated to 180,200,200 and 175°C for compounds A,B,C and D respectively, showed that no phase transformation

These compounds were marked by letters A,B,C, and D respectively. The melting point of each compund was measured and was found to be: 195, More than 250,225 and 186°C respectively.

Specimens Preparation for Electrical Studies

The polycrystalline organic compounds were pressed into tablets with diameter 1.2cm and thickness 2-3mm at pressure 3 tons/cm^2. The samples were then exposed to a flow of dry air to remove any attached particles or moisture. Two silver electrodes were then made on the major faces using silver paints.

Experimental

1. Dielectric Properties

The dielectric constant and the loss tangent of the four organic compounds were determined by measuring the capacity of the samples on a bridge type B641 (Wayne Kerr). Measurements were done in the range 20-170°C at normal frequency of the bridge (1.5 KH_z). Beyond this temperature the electrodes started to dissociate. The results are shown graphically in Fig. (1&2). The effect of frequencies on the dielectric properties were studied and illustrated in Fig.(3). Measurements of electrical conductivity were carried out by a two probe method of placing-known voltage across the specimen and measuring the current with a nanoameter type Philips PM 2435. The results are shown in Fig.(4).

2. X-Ray Studies

A beam of x-rays is diffracted by a crystal when certain geometrical conditions are satisfied. The conditions may be stated either by Laue's equations or by Bragg's law. With the help of the latter the position of the diffraction beams forming the diffraction pattern can be analysed.

The materials under test were finely ground. The samples were in the powder form with grain size suitable for study by the x-ray diffraction methods. For the purpose of identification of the compounds by x-ray diffraction methods, a small amount of material 0.2-0.4mm in linear dimensions was packed as tightly as possible in a thin glass capillary. For the diffractometer techniques, the specimens holder of the diffractemeter. The diffraction patterns were recorded using Philips powder camera (114.6mm diameter), Philips diffractometer and generator with filtered copper radiations. The materials A,B,C and D were heated to 180,200,200 and 175°C respectively, for half an hour and cooled to room temperature. The diffration patterns were recorded again under the same conditions. The results were compared with a standard data from the A.S.T.M. cards. The intensities were measured qualitatively by designating each line as strong (S), medium (M), weak (W), very weak (V.W), faint (F) and very faint (V.F.). Table (1) shows the interplaner spacings of the four compounds.

Discussion and Conclusion

Dielectric properties and x-ray diffraction methods were used in this work to study some new compounds of aromatic sulphonamide derivatives.

Br–C_6H_4–SO_2HN–C_6H_4–C_6H_4–$NHSO_2$–C_6H_4–Br

Bis(p-Bromobenzene sulphanilyl) biphnyl

(D)

$[C_6H_5CH_2–S–\overset{+}{C}(=S)]Cl^-$ + Br–C_6H_4–SO_3Na $\xrightarrow{\text{Cold water}}$

S-Benzyl thiouronium chloride

P-Bromobezene sulphonate

Br–C_6H_4–SO_3–C(=S)–S–CH_2–C_6H_4–

s-Benzyl thiouronium-p-bromobenzene sulphonate

(A)

Br–C_6H_4–SO_2Cl + H_2N–C_6H_4–C(=O)–CH_3 —(dry acetone / Pyrdine reflux, 2 hr.)→ Br–C_6H_4–SO_2NH–C_6H_4–C(=O)–CH_3

P-Bromobenzene sulphonyl chloride

P-amino acetophenone

4-Bromobenzene sulphon-4̄-acetylanilide

(B)

P-Bromobenzene Sulphonyl Chloride + H_2N–C_6H_4–Br —(The same condition as in (A))→ Br–C_6H_4–SO_2NH–C_6H_4–Br

P-Bromoaniline

4-Bromobenzene sulphon-4̄-bromoanilide

(C)

P-Bromobenzene sulphonyl chloride (2 moles) + H_2N–C_6H_4–C_6H_4–NH_2 —(The same condition as in (A).)→

Dirasat: J. Coll. Educ., King Saud Univ., Vol. 4, pp. 53–66 (1982)

Electrical and X-Ray Diffraction Studies of Some New Organic Compounds

Dr. A.S. El-Hiti, Dr. N.Molekhiah and Dr. M.A.Issa

Physics Dept., King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

The electrical behaviour of some compounds of aromatic sulphonamide derivatives has been investigated. The temperature dependence of the dielectric constant and loss tangent were recorded. An x-ray diffraction analysis was also carried out and a trial has been made to correlate between the electrical measurements and x-ray analysis.

In the last few years organic compounds began to attract the attention of many eminent physicists. This may be due to their interesting behaviour as catalysts or due to the ability to use some of them as lasting elements. Extensive research work has been done on the electrical properties of these compounds in an effort to relate electrical behaviour to chemical structure. Okamoto *et al.*[1] have measured the electrical properties of simple polycyclic aromatic hydrocarbons (*e.g.* anthracene, naphthalene). These measurements were made in accordance with the techniques developed by Brown and Aftergot[2].

The present work has been carried out to study the electrical properties of these four aromatic sulphonamide compounds. X-ray studies were used for identification and to throw more light on the relation between their structures and the chemical activity characterizing these compounds. X-ray analysis was also carried out to follow any phase transformation which might be developed due to the heat treatment.

Specimen Preparation

The four organic compounds under investigation were prepared by Morad[*] according to the following reactions:

* Chem. Dept. Ain Shams University, Cairo

Physics



دراسة استطلاعية تحليلية لآراء روبرت فروست في الشعر

الدكتور عبد المنعم أحمد حسني

الأستاذ المساعد بقسم اللغة الإنجليزية، كلية الآداب جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

إن القارىء لمقالات روبرت فروست الأدبية ليجد أنه يميل إلى تأكيد دور الالهام في عملية الخلق، كما يميل إلى تأكيد النواحي «الدرامية» و«الاستعارية» في الشعر.

والقارىء لهذه المقالات سوف يجد أيضاً أن روبرت فروست لا يقبل إلا القليل مما استحدث في القرن العشرين في فن كتابة الشعر، وأنه يرفض الشعر الحر رفضا باتا.

هذا المقال عبارة عن محاولة لتقويم آراء روبرت فروست في الشعر في ضوء نظريات النقد في القرن العشرين.

(36) *Ibid.*, p. 13.

(37) *Ibid.*, p. 13.

(38) *Ibid.*, pp. 13-14.

(39) *Ibid.*, p. 66.

(40) *Ibid.*, p. 13.

(41) *Ibid.*, p. 24.

(42) *Ibid.*, pp. 36-37.

(43) *Ibid.*, p. 39.

(44) *Ibid.*, p. 41.

(7) *Ibid.*, p. 19.

(8) *Ibid.*, p. 20.

(9) **Lawrance Thompson** (ed.), *Selected Letters of Robert Frost*, New York, 1964, p.237.

(10) **T.S. Eliot,** *Selected Essays*, London, 1969, p. 21.

(11) **T.S. Eliot,** «Tradition and the Individual Talent», *Selected Essays*, London, 1969, p.21.

(12) *Selected Prose of Robert Frost*, p. 50.

(13) See *Ibid.*, p. 20.

(14) *Ibid.*, p. 20.

(15) *Ibid.*, p. 97.

(16) *Ibid.*, p. 97.

(17) *Ibid.*, p. 97.

(18) **T.S. Eliot,** *Selected Essays*, London, 1969, p. 15.

(19) *Selected Prose of Robert Frost*, p. 23.

(20) *Ibid.*, p. 59.

(21) *Ibid.*, p. 59.

(22) *Ibid.*, pp. 59-60.

(23) *Ibid.*, p. 60.

(24) *Ibid.*, p. 60.

(25) See **Joseph T.Shipley** (ed.), «Originality», *Dictionary of World Literary Terms*, London, 1970, pp.227-28.

(26) *Selected Prose of Robert Frost*, p. 24.

(27) *Ibid.*, p. 63.

(28) **Archibald MacLeish, «Ars Poetica»,** *Poems*, 1924-1933, Boston and New York, 1933, p.123.

(29) *Selected Prose of Robert Frost*, p. 65.

(30) *Ibid.*, p. 9.

(31) *Ibid.*, p. 9. (compare with what Eliot says in «Tradition and the Individual Talent»: «Honest criticism and sensitive appreciation is directed not upon the poet but upon the poetry». *Selected Essays*, London, 1969, p. 17).

(32) *Ibid.*, pp. 96-97.

(33) *Selected Letters of Robert Frost*, p. 465.

(34) *Ibid.*, p. 361.

(35) *Selected Prose of Robert Frost*, pp. 23–24.

> Materialism is not the attempt to say all in terms of matter. The only materialist - be he poet, teacher, scientist, politician, or statesman - is the man who gets lost in his material without a gathering metaphor to throw it into shape and order. He is the lost soul[44].

It is in order to point out here that even a casual reading of Frost's poetry will show that it abounds in lost souls-characters who suffer because they have failed to view life metaphorically (that is to say, because they have failed to see relationships between apparently unrelated things).

Frost's concept of «education by poetry»-or «education by metaphor»-can thus be seen to throw light on his poetry.

* * *

According to 20*th* century criteria of excellence (which emanate from the critical theories formulated by T.S.Eliot, the New and the neo-New Critics), Robert Frost is right when he emphasizes the concrete qualities of poetry (the dramatic and the metaphorical discussed above); when he insists on a close and searching reading of a given text; and when he stresses the primacy of «form».

Judged by the same criteria, Frost's depreciation of new techniques and free verse and his emphasis on the role played by «inspiration» in the creative process are not acceptable.

At the end of this essay, I should point out that, though Frost does not believe in art theories, his critical writings throw a great deal of light on his poetry (I have already substantiated this fact with reference to his concept of «education by metaphor»; to give another example, his belief in «the dramatic» accounts for his tendency to cast many of his poems in the form of «monologue» or «dialogue»); and point to the fact that he wrote with a rather clearly defined theory of poetry in his mind.

This brief note brings this essay to an end. This is not an exhaustive account of the poetics of Robert Frost, but enough has been said to form the basis for further study.

Notes

(1) **Hyde Cox and Edward Connery Lathem** (editors), *Selected Prose of Robert Frost*, New York, 1966, p.44

(2) *Ibid.*, p. 44.

(3) *Ibid.*, p. 44.

(4) *Ibid.*, pp. 44-45.

(5) *Ibid.*, p, 45.

(6) *Ibid.*, p. 26.

> also is philosophy-and science, too,... Every poem is a new metaphor inside or it is nothing[41].

Frost does not only stress the importance of metaphor here («Poetry is simply made of metaphor.»), but he also stresses the importance of originality («Every poem is a new metaphor inside or it is nothing.»).

So far so good, but what has the second sentence («Poetry is simply made of metaphor.») to do with the third («So also is philosophy-and science, too»)? Frost's thesis here (and indeed in many places in his critical writings-especially in «Education by Poetry») is that, because metaphor (defined by Frost above as «saying one thing and meaning another, saying one thing in terms of another») gives insight into two things, it is a means of giving the receptor new knowledge and new awareness of pattern. It follows therefore that all forms of knowledge are metaphorical because they place objects or events into patterns and so give the receptor new insight and sense of pattern.

Education by Poetry:

Frost's conviction that poetry serves as a means of giving patterns to man's existence is given prominence in his essay «Education by Poetry». According to Frost, «education by poetry is education by metaphor». In this connection he writes:

> Poetry begins in trivial metaphors, pretty metaphors, «grace» metaphors, and goes on to the profoundest thinking that we have. Poetry provides the one permissible way of saying one thing and meaning another. People say, «Why don't you say what you mean?» We never do that, do we, being all of us too much poets. We like to talk in parables and in hints and in indirections-whether from diffidence or some other instinct[42].

Frost is here trying to say that (a) poetry (or metaphor-because, according to Frost, «poetry is metaphor») is capable of expressing what he terms «the profoundest thinking that we have», and that (b) poetry more or less reflects life when it uses figurative language. And the implication is that to be a profound thinker and to understand life properly, one must be well-versed in the metaphor. I say «must», because, in the following quotation from the same essay, Frost lays a great deal of emphasis on the role played by this figure of speech in this context:

> ...unless you are at home in the metaphor, *unless you have had your proper poetical education in the metaphor*, you are not safe anywhere. Because you are not at ease with figurative values: you don't know the metaphor in its strength and its weakness. You don't know how far you may expect to ride it and when it may break down with you[43]. (Italics mine)

The italicised sentence is revealing. Frost believes that poetry is the only form of knowledge that makes one «at ease with figurative values». Frost maintains that failure to be at «ease with figurative values» can have grave consequences. For one is apt to lose one's sense of balance or one's awareness of pattern. One then becomes a lost soul:

texture at the expense of form. Texture here means the interwoven threads and strands which make up the fabric of the piece. According to Frost, it is nice to look at, but it is not enough. A work of art should have a structural pattern, a kind of form. By form Frost does not mean an external scheme imposed upon items of texture. Form should be the complete strctural integration of expression and thought. In the fourth sentence («There may be scraps of repeated form all over it») Frost refers to what Coleridge calls «mechanical structure», and in the fifth («But form as a whole!») the reference is to «organic structure». Thus by «true form» (which occurs in the sentence «My object is true form-...» quoted earlier) Frost probably means «organic form».

«A Dramatic Necessity»:

Frost's emphasis on the dramatic qualities of poetry figures prominently in the «Preface» to his little play *A Way Out* (1929):

> Everything written is as good as it is dramatic. It need not declare itself in form, but it is drama or nothing. A least lyric alone may have a hard time, but it can make a beginning, and lyric will be piled on lyric till all are easily heard as sung or spoken by a person in a scene-in character, in a setting[36].

Frost goes on to say that

> It is the same with the essay. It may manage alone or it may take unto itself other essays for help, but it must make itself heard as by Stevenson on an island, or Lamb in London[37].

He then writes:

> A dramatic necessity goes deep into the nature of the sentence. Sentences are not different enough to hold the attention unless they are dramatic. No ingenuity of varying structure will do. All that can save them is the speaking tone of voice somehow entangled in the words and fastened to the page for the ear of the imagination. *That is all that can save poetry from sing-song, all that can save prose from itself*[38]. (Italics mine).

This is not the only essay in which Frost stresses the dramatic qualities of writing. in the «Introduction» to *King Jasper* he praises the author, because he «could make lyric talk like drama»[39].

Frost, we notice, makes it quite clear that «the dramatic» is his criterion of excellence. Small wonder, then, that the editors of his *Selected Prose* view his «Preface» to *A Way Out* as a preface to all of his «beliefs about the art of writing»[40].

«Poetry is simply made of metaphor»:

This brings us to Frost's belief that all poetry is essentially metaphorical. Consider the following quotation from «The Constant Symbol»:

> There are many... things I have found myself saying about poetry, but the chiefest of these is that it is metaphor, saying one thing and meaning another, saying one thing in terms of another, the pleasure of ulteriority. Poetry is simply made of metaphor. So

MacLeish's statement that

> A poem should not mean
> But be[28].

In the «Introduction» to *King Jasper* Frost cites the case of the reader who once said to him:« I understand the poem all right, but please tell me what is behind it?» And goes on to say:

> Such presumption needs to be twinkled at and baffled. The answer must be, «If I had wanted you to know, I should have told you in the poem»[29].

In this connection, the editors of his *Selected Prose* tell us that

> When anyone asked him the meaning of one of his poems, he would reply, «What do you want me to do, say it again in different and less good words?»[30].

Frost is also against «prefaces», «notes», and «books on books». «I don't like to read about a man», he often said. «I'd rather read the man himself»[31]. In «The Prerequisites» Frost elaborates:

> The heart sinks when robbed of the chance to see for itself what a poem is all about. Any immediate preface is like cramming the night before an examination. Too late! Any footnote while the poem is going is too late. Any subsequent explanation is as dispiriting as the explanation of a joke. Being taught poems reduces them to the rank of mere information[32].

These devices, Frost seems to suggest, are either useless or superfluous. Implicit in his condemnation of the practice is the fact that resorting to such devices points to some defect somewhere in the poet-poem-reader relationship.

Form:

Frost's preoccupation with «form» is reflected in many passages in his letters. To give an example or two, consider:

(i) I thank the Lord for crudity which is rawness, which is raw material....A real artist delights in roughness for what he can do to it. He's the brute who can knock the corners off the marble block...[33]

and (ii) My object is true form-is was and always will be. ...I fight to be allowed to sit cross-legged on the old flint pile and flake a lump into an artifact[34].

In the following quotation from «The Constant Symbol», Frost makes it plain that he is against texture as an end in itself:

> Texture is surely something. A good piece of weaving takes rank with a picture as decoration for the wall of a studio, though it must be admitted to verge on the arty. There is a time of apprenticeship to texture when it shouldn't matter if the stuff is never made up into anything. There may be scraps of repeated form all over it. But form as a whole! Don't be shocking! The title of his first book was *Fragments*. The artist has to grow up and coarsen a little before he looks on texture as not an end in itself[35].

Frost here makes fun of the artist, who for one reason or another, emphasizes

resides in the «what» and not in the «how»-which implies that originality resides (or should reside) in «subject-matter» and not in «style». Now this does not command immediate and unhesitating assent. For it is a fact universally accepted that because «basic themes are few, especially in popular fields», originality seldom resides in the subject. It «resides rather in the point of view or in the style than in the basic idea»[25].

Free Verse:

Frost is also against free verse. In his critical writings he tends to speak of the «poem written regular». To give only one example, in «The Constant Symbol» he writes:

> Every single poem written regular is a symbol small or great of the way the will has to pitch into commitments deeper and deeper to a rounded conclusion and then be judged for whether any original intention it had has been strongly spent or weakly lost; be it in art, politics, school, church, business, love, or marriage-in a piece of work or in a career. Strongly spent is synonymous with kept[26].

Problems of «intention» and «execution» are here discussed in relation to the «poem written regular». Obviously, the word «art» and the phrase «a piece of work», which occur in the second half of the quotation, do not apply to the poem written «irregular» (*i.e.* written in free verse).

Poetry «written regular» is of course «poetry which has a disciplined, formal metre and structure». Implicit here is the idea that free verse is inferior. And this is indeed the view Frost keeps repeating in his letters. (In many of these letters he makes it abundantly clear that free verse is either inferior or less challenging).

Art Theory:

Unlike many a 20*th* century artist-critic, Frost does not believe in «theory». In his «Introduction» to E.A.Robinson's poem *King Jasper* he declares:

> We [Robinson and Frost] didn't care how arrant a reformer or experimentalist a man was if he gave us real poems. For ourselves, we should hate to be read for any theory upon which we might be supposed to write. We doubted any poem could persist for any theory upon which it might have been written[27].

The last sentence is significant. It is a criticism of the theorists who make grand statements on the nature and function of poetry without pausing to think of the problem of application. Frost is trying to say that there is a world of difference between theory and practice and that it is wiser not to theorise in the void. Indeed the last sentence implies that it is wiser not to theorise at all.

It is worth noting here that when asked about his art theory, Frost (whose prose abounds in theories and critical judgments) said: «My theory was out of my practice». See Elaine Barry, *Robert Frost on Writing*, New Brunswick, New Jersey, 1973, p.33. (More about Frost's theory in relation to his practice below).

Explication:

Like many a 20*th* century critic, Frost, however, seems to subscribe to

«continuous and complex stream of thought», a mass of memories in which what we have experienced in the past is all the time merging with our experience of the moment.

Not Necessarily Difficult:

Unlike Eliot, however, Frost does not insist that «poetry must be difficult». In «The Constant Symbol» he writes:

> There seems to be some such folk saying as that easy to understand is contemptible, hard to understand irritating. The implication is that just easy enough, just hard enough, right in the middle, is what literary criticism ought to foster. A glance backward over the past convinces me otherwise. The *Iliad, Odyssey,* and *Aeneid* are easy. The *Purgatorio* is said to be hard. The Song of Songs *is* hard. There have been works lately to surpass all records for hardness. Some knotted riddles tell what may be worth our trouble. But hard or easy seems to me of slight use as a test either way[19].

Many critics do not find Eliot's statement, that poetry written in this century must be difficult, easy to accept. Frost's view here is not likely to provoke argument.

New Techniques:

And unlike many a 20*th* century poet, Frost does not seem to believe in new techniques. In his «Introduction» to E.A.Robinson's poem *King Jasper* (1935) he is sceptical of what he calls «the new ways»:

> It may come to the notice of posterity (and then again it may not) that this, our age, ran wild in the quest of new ways to be new. The one old way to be new no longer served. Science put it into our heads that there must be new ways to be new[20].

Frost observes that the new ways «tried were largely by subtraction – elimination »[21], and goes on to enumerate the various fads of newness in modern poetry:

> Poetry... was tried without punctuation. It was tried without capital letters. It was tried without metric frame on which to measure the rhythm. It was tried without any images but those to the eye; and a loud general intoning had to be kept up to cover the total loss of specific images to the ear, those dramatic tones of voice which had hitherto constituted the better half of poetry. It was tried without content under the trade name of poesie pure. It was tried without phrase, epigram, coherence, logic and consistency. It was tried without ability....It was tried premature like the delicacy of unborn calf in Asia. It was tried without feeling or sentiment like murder for small pay in the underworld[22].

He then comments on these fads:

> These many things was it tried without, and what had we left? Still something. The limits of poetry had been sorely strained, but the hope was that the idea had been somewhat brought out[23].

Frost argues that one can be new without «straining the limits of poetry». And this is exactly what he admires about E.A.Robinson: «Robinson stayed content with the old-fashioned way to be new»[24]. This means that Robinson's «newness»

> It is a concentration, and a new thing resulting from the concentration, of a very great number of experiences which to the practical and active person would not seem to be experiences at all[11].

Frost writes more or less to the same effect in many places in his essays. Thus in «Maturity No Object» (1957) he tells us that the poet's «most available knowledge is acquired unconsciously»[12] and in «The Figure a Poem Makes» he points out that poets acquire their knowledge « cavalierly and as it happens in and out of books» and adds that «they stick to nothing deliberately, but let what will stick to them like burrs where they walk in the fields»[13]. Frost goes on to explain that out of the fragmentary pieces of knowledge picked up in this fashion the new work is produced. In the following quotation Frost seems to be rephrasing Eliot's statement quoted above:

> The artist must value himself as he snatches a thing from some previous order in time and space into a new order with not so much as a ligature clinging to it of the old place where it was organic[14].

Thus on the origin of the component parts of the work of art Frost and Eliot seem to hold similar views.

«Approach to the Poem»:

This brings us to another point on which the two poets are in agreement. Like Eliot, Frost seems to subscribe to the concept of «tradition». In «The Prerequisites» (1954) Frost states that the «approach to the poem must be from afar off, even generations off»[15]. He maintains that the reader «should close in on it on converging lines from many directions like the divisions of an army upon a battlefield»[16]. He then goes on to elucidate:

> A poem is best read in the light of all the other poems ever written. We read A the better to read B (we have to start somewhere; we may get very little out of A). We read B the better to read C, C the better to read D, D the better to go back and get something more out of A. Progress is not the aim, but circulation. The thing is to get among the poems where they hold each other apart in their places as the stars do[17].

This is not different from what Eliot says in the following passage from «Tradition and the Individual Talent»:

> what happens when a new work of art is created is something that happens simultaneously to all the works of art which preceded it. The existing monuments form an ideal order among themselves, which is modified by the introduction of the new (the really new) work of art among them. The exsiting order is complete before the new work arrives; for order to persist after the supervention of novelty, the *whole* existing order must be, if ever so slightly, altered, and so the relations, proportions, values of each work of art toward the whole are readjusted; and this is conformity, between the old and the new. Whoever has approved this idea of order, of the form of European, of English literature will not find it preposterous that the past should be altered by the present as much as the present is directed by the past[18].

The two poets, we notice, are trying to say the same thing; poetry is a kind of

Frost reiterated his view that poetry cannot be logically thought out in advance in other essays. Thus in «The Constant Symbol» (1946) we come across the following statements:

> The freshness of a poem belongs absolutely to its not having been thought out and then set to verse as the verse in turn might be set to music. A poem is the emotion of having a thought while the reader waits a little anxiously for the success of dawn[6].

The idea is repeated again in «The Figure a Poem Makes» (1939) when he remarks that« it is but a trick poem and no poem at all if the best of it was thought of first and saved for the last»[7]. And when towards the end of the essay he writes:

> Like a piece of ice on a hot stove the poem must ride on its own melting. *A poem may be worked over once it is in being, but may not be worried into being.* Its most precious quality will remain its having run itself and carried away the poet with it. Read it a hundred times: it will forever keep its freshness as a metal keeps its fragrance. It can never lose its sense of meaning that once unfolded by surprise as it went[8]. (Italics mine).

The second sentence, we notice, sums up Frost's main idea that poetry cannot be forced into being. Some revisions are possible, but ideally, there should be none. In the following quotation from one of his letters, Frost writes to the same effect:

> I have never been good at revising. I always thought I made things worse by recasting and retouching. I never knew what was meant by choice of words. It was one word or none. When I saw more than one possible way of saying a thing I knew I was fumbling and turned from writing. If I ever fussed a poem into shape I hated and distrusted it afterward. The great and pleasant memories are of poems that were single strokes (one stroke to the poem) carried through[9].

From this and from the other passages quoted above, it is clear that Frost is a firm believer in

(a) the concept of «inspiration»,
(b) Wordsworth's idea that «poetry is a spontaneous overflow of emotion», and
(c) the «subjectivity» of art.

Frost's position here is of course completely different from Eliot's (the position adopted by both the New and the neo-New Critics). Eliot's general position in this respect can be summed up in the following quotation from «Tradition and the Individual Talent» (1919):

> Poetry is not a turning loose of emotion,... it is not the expression of personality, but an escape from personality[10].

Although Frost does not say that poetry is a turning loose of emotion or that it is the expression of personality, the emphasis he lays on «spontaneity of expression» does not only point to the personality of the artist, but it also points to the amount of «subjectivity» involved in the act of creativity.

Oddly enough Frost's description of one aspect of the creative process is not very much different from Eliot's. Eliot's general definition of the process is that

Dirasat: J. Coll. Educ., King Saud Univ., Vol. 4, pp. 39–50 (1982)

The Poetics of Robert Frost: An Introductory Essay

Dr. Abdel Moneim A.Hosni

Assistant Professor, Department of English, College of Arts, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

In his critical writings Robert Frost tends
(a) to emphasise
- the concrete qualities of poetry (particularly «the dramatic» and «the metaphorical»), and
- the role played by «inspiration» in the creative process;

and (b) to reject new techniques and free verse.

This essay attempts a critical assessment of Frost's poetics in relation to 20*th* century critical theories.

A careful reading of the critical writings of Robert Frost points to a number of recurrent ideas. This essay attempts a critical study of these ideas in relation to 20*th* century critical theories. It is an introductory study, which does not pretend to be exhaustive.

Poetry cannot be forced into being:

In his essay «Education by Poetry» (1931) Frost emphasizes the natural, spontaneous quality of the writing:

> Every time a poem is written, every time a short story is written, it is written not by cunning, but by belief. The beauty, the something, the little charm of the thing to be, is more felt than known[1].

In this respect Frost declares that he does not subscribe to the «common jest on the writers» that

> they write the last end first, and then work up to it; that they lay a train toward one sentence that they think is pretty nice and have all fixed up to set like a trap to close with[2].

Frost insists that «it should not be that way at all»[3] and points out that

> No one who has ever come close to the arts has failed to see the difference between things written that way, with cunning and device, and the kind that are believed into existence, that begin in something more felt than known[4].

And then writes:

> I would undertake to separate short stories on that principle; stories that have been believed into existence and stories that have been cunningly devised. And I could separate the poems still more easily[5].


Arts

عرض لأهم المراجع في التربية الدولية والمقارنة

الدكتور طه سبع

كليـة التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، المملكة العربية السعودية

في هـذه المقالة يستعرض الباحث عدداً من الكتب والمقالات الـتي ظهرت في مجـال التربية المقارنة والتربية الدولية فيما بين سنة ١٩٦١ ، ١٩٦٧ ويعرض أهم ما بها من أفكار ويعلق عليها بالتحليل والنقد ويبين كيف يمكن لرجال التربية في العالم أن يفيدوا مما ورد فيها من أفكار ومقترحات.

كذلك يؤكد صاحب المقالة أن البشر سواء في أنهم جميعاً ينشدون السعادة. والسعادة هذه تتحقق بأن يزداد الإنسان خبرة وحكمة ، وأن يفيد المرء من خبرات غيره من أبناء الحضارات الأخرى ويبنى عليها.

such a curriculum might actually be developed as the central principle of a liberal education. Mr. Ward was deputy vice president for international programs of the Ford Foundation. By a universal curriculum, Mr. Ward means one which selects its subject matter impartially from the products of all the major cultures of the world.

60. **Wofford, Harris L.**, «A New Education Program for the Peace Corps», *International Education and Cultural Exchange*, Winter, 1966, pp. 49–53.

This article discusses some obstacles that need to be removed if a comprehensive Peace Corps-university relationship is to be developed.

and the United States to Africa. The article shows that the schools throughout Africa will be used to a greater degree in the process of Nation building. The future of church-state relations appears to depend on whether or not church-related schools play an important role in the modern national education system. Withdrawal from the world has been a weakness of the church-related schools in the past.

56. **Smuckler, Ralph H.,** *«University Responsibilities and International Development Research»*, Speech–American Council on Education, May 1965.

In this article, Mr. Smuckler discusses development research that has been carried on during the past ten years; also, he cautions that in pursuing expanded development research we should try several approaches. Categories of research needs are listed; all problems of development do not call for research, some problems can be solved by good judgment

57. **The U.S. Office of Education,** *A New International Dimension: A Report to the U.S. Comm. of Education.* Education and World Affairs, New York, 1964, p.72.

The report focuses on the needs of American education in its international responsibilities and the part the office should play in defining and meeting these needs. The general theme of the report indicated that the office must assume greater responsibility and concern for the broad general education of all Americans, for the future supply of intellectual leaders in international affairs, and for the training of overseas specialists. The report is significant because it pointed out the need for the Office to be an authoritative source of information on all aspects of education, for international as well as domestic purposes.

58. **Trace, Arther S.,** *What Ivan Knows That Johnny Doesn't*, Random House, New York, 1961, p. 211.

Arther S. Trace, Jr., was born in Denver, Colorado, in 1922; He served in the Armed Forces in the U.S. and Europe. He holds an MA from Columbia Univ. and the Ph. D. from Stanford Univ.; Cleveland, Ohio.

The author proposed to show that the humanities are not in a thriving condition in the American public schools and that the humanities are not suppressed in the Soviet schools. The author made comparisons between Soviet and American elementary and high school education in the areas of reading, literature, foreign languages, history, geography. The comparisons were based upon an examination of the textbooks used in both school systems and upon an examination of the curricula. His arguments for a drastic improvement in the textbooks and in the curriculum in these subjects in the majority of the American schools should have been made long ago.

59. **Ward, f. Champion,** «Toward a Universal Curriculum», *Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the Am. Conference of Academic Deans*, 1962, pp. 32–35.

In an address to the 1962 annual meeting of the American Conference of Academic Deans, Mr. Ward defined his idea of a universal curriculum and how

The study of national provisions for education. WWI had far-reaching implications for education as well as other aspects of life and government in many areas of the world. By the end of WWII, colonialism was dead or dying in all parts of the world. The masses had little or no education and little preparation for self government. The economy in many of these areas was primitive. These problems existed in such degree that they became a cause for concern of all nations and governments. People in some of the underprivileged areas of the world have not seen clearly the issues at stake between communist and non-communist ways. Some of the pressing problems and needs at the time were lack or variations of educational opportunity, very low standard of living, and language barriers; some of the problems have been solved for some of the countries. Working out solutions has come to be a concern for many nations.

52. **Rosenzweig, Robert M.** «Universities and the Foreign Assistance Program», *Journal of Higher Education*, Vol. **35**, Oct., 1964, pp. 66–359.

The author discusses the general problem of government-university relations which is largely nonscientific in character. He emphasizes that demands for service that is not and cannot be related to the needs of faculty and students should be resisted.

53. **Rothwell, C.Easton,** *«The World in Higher Education»*, Conference-Education and World Affairs, Los Angeles, January 1966.

Mr. Rothwell dicusses some of the steps which must be taken if we are to create a nation whose citizenry has a profound understanding of intercultural and international relations commensurate with the power and obligations of that nation. We must understand how peoples of the world answer the essentiel questions of living, governing, expressing themselves, as we now answer such questions about ourselves.

54. **Samonte, Qurico S.,** «Some Problems of Comparison and the Development of Theoretical Models in Education» *Comparative Education Review*, Vol. **6**, No. 2, Feb. 1963, pp. 81–177.

This article is a discussion of the basic problems associated with borrowed concepts. The utility of borrowed concepts and typologies could be enhanced by requiring the comparative educator to acquaint himself more thoroughly with subtleties of theory and methodology that interest him in other fields, such as empirical decriptions of school systems. Selective interdependence among disciplines might help minimize problems of comparison.

55. **Scanlon, David** «Church, State, and Education in Sub-Sahara Africa: An Overview», *International Review of Education*, Vol. **9**, No. 4, 1963–64, pp. 46–438.

A discussion of the historic meeting of December 12, 1962, the «All Africa Churches Conference on Christian Education in a Changing Africa.» This was a historic meeting because it marked the beginning of a new period in African educational history with a shift in power from the churches in England, France,

an examination of the vast literature in the field and visits to 63 regionally accredited institutions with programs in teacher education. Findings: (1) Awareness of need for reform; (2) lack of congruence between actual performance of its graduates and training programs: (3) Education is not a genusine discipline; (4) inferior intellectual quality of the education faculty; (5) lack of administrative inertia to initiate reform; (6) low academic caliber of students; (7) too many education courses in the typical teacher-training program; (8) intellectual impoverishment of the course work;(9)admission standards for graduate programs are low; (10) the centripetal nature of authority in education as evidenced by NCATE; (11) course work in academics is sometimes not much stronger than in education; (12) the jargon of education is difficult to understand. The author has been quite critical of teacher education but many of the findings are relevant and some of his recommendations could help to upgrade most who are in special areas or in the field of education.

49. **Koh, Eng Kiat** «American Educational policy in the Philippines and the British Policy in Malaya, 1898-1935.» *Comparative Education Review*, Vol., **9**, No. 2, June 1965, pp. 46-139.

The article shows that from any set of policies flow political, economic, social and educational consequences. The Philippines illustrates the consequences, especially of education, of a policy which gave political development priority over economic development. In contrast, Malaya illustrates the complex results of a colonial policy which stressed not merely economic development, but economic development with foreign capital, labor and enterprise without giving equal stress to political and educational development. The centralization of powers in favor of the Malay rulers in the Federated Malay States did not affect British control of Manance, defense, and foreign affairs. The Malays continued to be largely poor peasants.

50. **Passin, Herbert,** *Society and Education In Japan*, Bureau of Publications, T.C., New York, Columbia University, 1965, p. 347.

The historical background in this book is much the same as that written by Mori in 1873. Japan was the first non-western society to modernize herself. The Modern School system which was in effect until post WWII. American reforms reflected the following characteristics for the most part: Foreign influence combined with distinctively Japanese notions and method - these had been adjusted through practical experience and ideology to the dominant political ideas of the state; American ideas soon gave way to Germanic conceptions - the coeducational school; the model for the centralized educational system was provided by France; for universities, Germany was the main model: Elite positions in Japanese society have been largely from elite universities. On the surface, Japanese politics today appears about as polarized as they can be. Japan belongs to the class of industrial societies.

51. **Reller, Theodore L. and Morphet, Edgar L.,** *Comparative Educational Administration*. Prentice-Hall, Inc., New York, 1962, p. 438.

45. **Kandel, I.L.** «The Methodology of Comparative Education» *International Review of Education*, Vol. 5, No. 3, 1959, pp. 78–270.

The author believes that the methodology of comparative education should be determined by the purpose that the study is to fulfill. If the discipline is worth pursuing, it is essential that the student search for information into the educational system or systems that he is studying. He should discover the forces that determine the nature and form of an educational system. The bases for the reform of an educational system are sociological, economic, technological factors, the status of women, the changing social class stratification, political and cultural patterns, and equality of educational opportunity. Methodology of comparative education may be considered a continuation of the history of education into the present. The specialist in comparative education should have a knowledge of varying political theories, history of education, how political ideologies and aims have affected the course of education since the days of Plato and Aristotle. He should realize the impact of nationalism on education.

46. **Kandel, I.L.**, «Comparative Education and Underdeveloped Countries,» *Comparative Education Review*, Vol. 4, No, 3, Feb. 1961, pp. 35–130.

A discussion of the challenges facing newly created nations. In the movement for educational expansion, many involved in the process failed to realize that there needed to be a complete change in the spirit of education and a departure from traditional canons and practices The author points out that: (1) the process of transition cannot be hastened; (2) wide gaps between younger and older generations must not be created; (3) transition must start with immediate needs and environments; (4) the educational needs and problems of the new nations press for solution on all three levels – primary, secondary, and higher; (5) the whole community must be involved in developing an indigenous education. Educational reform must be based on helping people to improve their standards of living.

47. **Kazamias, Andreas M.** «Some Old and New Approaches to Methodology in Comparative Education,» *Comparative Education Review*, Vol. 5, No. 4, October, 1961, pp. 90-96.

The article examines critically some traditional classic approaches to comparative education, dwells on some nascent (just being born) approaches, and offers the views of the author. Kandel's approach is given as the most representative of the traditional approaches. The author believes that we need to view schools of different nations in relation to other agencies which are engaged in the transmission of culutre, or in the process of socialization. Comparative education must be viewed as a study combining scientific and humanistic elements.

48. **Koener, James D.**, *The Miseducation of American Teachers*, Houghton Mifflin Company, Boston, Mass., 1963, p. 360.

This book is a criticism on the quality of teacher education in American schools of education and colleges, The author's criticism was written after

Methodological Considerations» *Comparative Education Review*, Vol., 2, No. 1, June 1958, pp, 3-8.

A discussion of the «Problem Approach». The «Problem Approach» represents an attempt to make the study of education scientific through the careful analysis of problems and social patterns. Two types of problems are: (1) socio-economic and political issues of the day: and (2) educational material would be drawn from all the social sciences. An important task for the comparative educator is to formulate the vaguely perceived problem as precisely as possible in order to break it down for further study to see to what extent it is universally applicable.

42. **Holmes, Brian,** *Problems In Education*, «Comparative Education and Cultural Borrowing» Ch. 1, Science of Education and Planning» Ch. II. Routledge & Kegan, London, 1965, pp. 1-47.

Chapter I is a discussion of methods that have been used by several countries to promote universal education: (1) selective cultural borrowing, (2) descriptive and statistical studies, (3) the historical approach, and (4) the sociological approach. The author is committed to the «Problem Approach» because he believes that it is scientific and can be used as an instrument of educational reform, chapter II discusses the problem appraoch based upon «How we Think» by John Dowey. According to Dowey, the function of reflective thinking is to clear up a confused situation. Between the pre-reflection situation and the post-reflective situation, a number of reflective processes take place: (1) hypothesis, (2) problem analysis, (3) analysis and specification of context, (4) logical deduction of consequences, and (5) practical verification. The problem itself determines what is relevant and what is not.

43. **Idenburg, Philip J.,** Statistics in the Service of Comparative Education, *International Review of Education*, Vol. 11, No. 4, 1965, pp. 52-432.

A discussion of the use of statistics in the field of international research. In the treatment of quantitative data certain laws seem to emerge from the mase as a whole. Statistical method is one of quantification, however it operates with qualitative concepts. Educational statistics aid in Educational planning by giving insight on the desirability or necessity of particular developments, and a scientific analysis of factual information plays an important role in forecasting. Present day planning aims at interdependent thinking about the development of education; all relevant factors must be integrated, and national statistics should be developed which will help in realistic planning.

44. ______, «Japan's Powerful Push Overseas», *Business Week* (Special Reoport), 1967.

Premier Sato feels his country is strong enough to grant foreign aid and bid a new for Asian leadership. A miniature Japanese version of the Peace Corps is in the field, teaching modern farming, health and sanitation, even judo, in such countries as Malaysia, Cambodia, Laos, and the Philippines. The Japanese claim that ultimatley they will devote 1% of their GNP to foreign aid, the 1964 total was 0. 41%.

In England's history the aristrocracy of purse displaced the aristocracy of blood and the independent schools became the preserve of the wealthy. The Education Act of 1944 gave legal expression to the demands of the Labor Groups. When a nation is composed of classes, provided mobility is legally recognized and is a fact, such division does not prevent the formation of an intellectual elite. It is only in a country with a caste system that the formation of a national intellectual elite is obstructed.

38. **Heinzerling, Lynn,** «International Focus: Brain Drain», *Associated Press, London,* Dec., 1967. pp. 24–32.

This article discusses the serious loss of trained personnel. A committee set up by the minister of technology reported that the total outward flow of engineers and technologists from Britain has doubled in six years. The main reasons for the drain are higher salaries and the lower tax rates in most other countries.

39. **Henderson, Gregory,** «Foreign Students: Exchange of Immigration?», *NAFSA Newsletter,* Vol. **16,** No. 4, 1964. pp. 1–4.

This article discusses the problem of «brain drain» and some suggestions for consideration to alleviate the condition. Much of the drain has been effected under the name of «international exchange». Many countries have tried one technique after another to curb the flow; however, a foreign government can put no stamp in a student passport which will prevent him settling in the United States. Much of the drain comes from the underdeveloped nations we are trying to help.

40. **Holmes, Brian,** «Rational Constructs in Comparative Education», *International Review of Education,* Vol. **11,** No. 4, 1965, pp. 78–466.

The author discusses presentation of important data in education by classifying them on the basis of stated criteria. The following list is suggested for developing normative statements and values:

(1) For any society a number of normative statements apply.

(2) The norms accepted by men form an important contest in which the schools operate.

(3) The precise relationship between norms and educational practices are themselves the source of useful comparative studies.

(4) Each society will have associated with it different norms or variants of the same or similar norms.

(5) It is important to distinguish between specific and general statements.

(6) Identify those which are most important.

(7) Criterion of selection must be explicit.

(8) Theories of knowledge must be capable of cross-cultural comparison.

Rational constructs can be used to examine logical relationships, to study theory and practice, for comparison of educational legislation, and for relationship studies of different parts of the educational system.

41. **Holmes, Brian,** «The Problem Approach in Comparative. Education: Some

33. ______, *«Criteria for Judging the worth of an International Educational Program»*, John Wiley & Sons, Inc., New York, 1965, pp. 11-15.

The author, Dr. Harold Benjamin, gives three main criteria for judging international education programs: (1) The educational purpose of any country must be the products of the people's own wants in that country and the best way to help people improve their educational purposes is by helping to educate their leaders (2) Does the country's educational purpose require changes in its program? Other similar questions should be asked regarding suitability and reasonableness of program. (3) The third criteria deals with evaluating exchange of educational ideas and practices by exporting and importing teaching personnel.

34. ______, *Governmental Policy and International Education*, «The United Nations and International Relations», John Wiley and Sons, Inc., New York, 1965, pp. 3-10.

A speech, commemorating the United Nations nineteenth anniversary, by Adlai Stevenson, October 22, 1964, at Peabody College. The speech emphasizes the important role of the United Nations in promoting world peace and in building organizations for promoting international relations. It is worth noting that Mr.Stevenson said: «Realism tells us that the future of the United Nations will be no bed roses... and man for all his sins, deserves something better than an endless prospect of mindless hostility, monotonous arrogance, and monstrous weapons».

35. ______, *Governmental Policy and International Education*, «Sino-Soviet Educational Cooperation: 1950-1960», John Wiley & Sons, Inc., 1965, pp. 189-206.

This section reflects Sino-Soviet educational relations during the first decade of the Chinese Communist regime up to 1960. The author says that an educational structure best suited to Communist China's needs will, no doubt, be hastened by ideological conflicts between the two nations. The bibliography lists 53 references.

36. ______, «Foreign Talent Heads Where the Action Is», *Business Week*, Sept, 1967, pp. 98-196.

This article gives the latest immigration figures which show that technically trained talent from abroad is invading the United States at a swiftly increasing rate, despite past insistence that the trend has reversed

37. **Hans, Nicholas**, «Class, Caste, and Intellectual Blite In Comparative Perspective», *Comparative Education Review*, Vol. 4, No. 3, Feb. 1961, pp. 46-140.

The author discusses an educational system to meet the needs of all people. The educational system must perform a definite social function; therefore the selection and training of future leaders must come from all groups of the population. Such selection is only possible on the basis of universal primary and secondary education common to all classes. England is used as an example of an idependent that was steeped in classical tradition; after 1945 social pressures produced changes.

29. **Education and World Affairs,** «The Foreign Student: Student: Whom Shall We Welcome?» *House Document, No.* **527**, U.S. Govt. Printing O., Washington, D.C., 1964, PP. 47–335.

A report by the Study Committee On Foreign Affairs, published in 1964. Continuing concern for the responsibilities of U. S. colleges and universities in the education of foreign students led Education and World Affairs in the autumn of 1963 to set up a study committee to focus attention on these responsibilities. Foreign student policies followed by many American colleges and universities are conflicting and ambiguous; however, there is continuing strong support for the admission of foreign students.

30. **Enarson, harold l.,** «The Universities, Stake in the Developing Nations», *Educational Record,* Vol. 45, Winter 1964, pp. 27–32.

Mr. Enarson, Formerly with AID, is president of Cleveland State University, Cleveland, Ohio. Mr. Enarson states that better use of universities must be made if they are to help the developing nations build systems of education adequate to their needs. No single discipline can have a monopoly on this demanding new assignment.

31. **Epperson, David C. and Schmuck, Richard A.,** «The Uses of Social Psychology in Comparative Education», *Comparative Educational Review,* Vol. **6**, No. 2, Feb. 1963, pp. 90–182.

A discussion of the possible contribution of social psychological theory in building a cogent system for analyzing educational processes across societies. The author suggests the development of a theoretical taxonomy which allows one to abstract systematically the socialization processes by educational institutions. The threefold strategy: (1) Forms of human activity underlying observable educational processess; (2) Conceptualize the relationship between educational and more macroscopic sociological economic phenomena; (3) Scientific method should be used in studying these processes. The taxonomy for classroom process would involve following, loving, respecting, and defining.

32. **Fraser, Stewart (ed.), William W.Brickman** *Governmental Policy and International Education,* «Historical Development of Governmental Interest in International Higher Education», John Wiley and Sons, Inc., New York, 1965, pp. 17–46.

The author, Dr. Brickman, is concerned that so few educators are prepared to study international education in depth because they lack the foreign languages necessary for research. This section gives the history of international higher education from biblical times to 1964. Purpose, program, and personnel requirements must be satisfactorily met for the development of successful international relations in culture and education. (The whole book gives a good overview of the work being accomplished in cross-cultural educational exchange).

education have a better understanding of their own national system. The first section gives the basic reasons why sestems have developed along different lines. These reasons may be summarized as follows: (1) Sense of national unity; (2) General economic situation: (3) Basic beliefs and traditions, including religious and cultural Heritage; (4) Status of progressive educational thought; (5) Language problems; (6) Political background: Communism, fascism, democracy: (7) Attitude toward international cooperation and understanding. Most educational reforms seem to be the result of the inspired leadership of some individual or group; for example, Dewey's educational philosophy has had a profound effect in several European countries, and in most of the English-speaking countries. The work of the United Nations has done much to promote world understanding.

26. **DeBary, William Theodore,** «Asian Studies for Undergraduates: The Oriental Studies Program at Columbia University», *Journal of Higher Education*, Vol. **30**, Jan., 1959, pp. 1-7.

In this article, Mr. deBary discusses the methodology used at Columbia University for two courses; oriental civilization and oriental humanities. At the time the article was written these two courses were taken on an elective basis. This article indicates that these courses were an outgrowth of a well-established program of liberal education.

27. **Dixon C.W.,** *Society, Shools and Progress in Scandanavia*. Pergamon press, London, 1965, p. 193.

A discussion of the contemporary scene in Denmark, Norway, and Sweden. All Three countries are ruled by constitutional monarchies-strong tradition of local government. Common history, common traditions in law and customs; same religious background (largely Lutheran); similar views on action by the State or voluntary cooperative agencies in economic affairs – social welfare. Schooling is provided free of cost at all levels including Gymnasium. Tuition is free in universities, financial aid for support is available in all three countries. Large expenditures for education have been forecast. The main changes in the school systems are found in the post primary level. The new curriculum lays stress on extended general education, modern foreign languages, mathematics and science to cope with technical developments, knowledge of social and economic affairs, the meaning of family and democratic community life. They are a well informed people and are dedicated to cooperation abroad.

28. **Edding, Freidrick,** «The use of Economics in Comparative Educational Systems», *International Review of Education*. Vol. **11**, No. 3 1965, pp. 65-453.

The author discusses the comparison of data in their matrix system of independencies. Systems must be compared in their moment through time and in their interaction with the various sectors of social life. All the disciplines of social sciences including economics have much to contribute if it is the aim to understand the role of education in social development. Comparative research for education and economics should be the study of aggregate growth processes and the role they should fulfill in aggregate social development.

French and British educational policies have often been the same in spite of idéological differences; differences may be interpreted more in terms of degree than of nature.

22. **Committee on Educational Interchange policy,** *«College and University Programs of Academic Exchange»*, 8 Institue of International Ed., New York, March, 1961, pp. 40–70.

This section of the 1960 publication of the Committee on Interchange Policy of the Institute of International Education is a discussion of issues and questions raised by academic exchange at the faculty level.

23. **The Committee on the College and World Affairs,** «The College and World Affairs», *Hazen Foundation Report*, 1964.

A report of an autonomous committee, brought together and financed by a grant from the Edward W. Hazen Foundation, to consider the complexities of a swiftly changing world and their meanings for liberal education. Three major thrusts selected to demonstrate the new dimensions and strategies of learning that will be required within our educational system are: (1) the shift in relationships that has moved the United States, along with very few other nations, into the center of world affaires, (2) The emergence of new nations and the vast increase in the world importance of their cultures, and (3) the new complexities as well as the new opportunities that have been introduced into the process of interaction among cultures and nations.

24. **Committee. On Educational Interchange Policy, IIE,** Women in Educational Exchange with the Developing Countries, *CEIP Number* **16,** Institute of Int'l. Ed., Inc., New York, N.Y. 1963, P.27.

The Committee on Educational Interchange Policy conducted this study to find out about the contributions of women in the developing countries and whether a large number should participate in educational exchange programs.

The study showed that on the whole, women exchange students are doing well, especially considering the barriers to women's education which still exist in many countries of the world. With the exception of a few countries, they are participating in academic-exchange programs in numbers roughly proportionate to their representation in higher education at home. If there is discrimination against women it occurs in their own homes and educational systems. The report gives several suggestions for improving exchange programs, together with a list of areas for research.

25. **Cramer, John F., AND Browne, George S.,** *Contemporary Education: A Comparative study of National Systems*, «Influences Affecting the Character and Development of National Systems of Education», Harcourt, Brace & World, New York, N.Y., 1965, pp. 1–22.

The authors present this study so that all who are interested in the problems of

unity. The pressure to «Africanize» business and government is growing more intense: Kenyatta wants the employment of Africans to increase, but realizes the process of training them is difficult and expensive.

18. **Butts, R. Freeman,** *American Education in International Devlopment*, Harper and Row, New York, 1963. p. 263.

Mr. Butts, Associate Dean for International Studies at Teachers College, Columbia University, thinks that the «educational» activities of our technical assistance programs have not been systematically studied or carefully evaluated. Research should be designed to describe and assess the educational practices, theories, and assumptions upon which our policies of international cooperation have been based, to discover and evaluate what has happened under varying conditions in different countries and regions of the world as a result of these policies.

19. **Caldwell, Lynton k.,** «The Universities and International Technical Assistance», *Journal of Higher Education*, Vol. **36,** May 1965, pp. 73–266.

Mr. Caldwell, a professor of government at Indiana University, discusses in this article the inconsistency between theory and practice in the administration of university contracts with the government for technical assistance overseas.

20. **Canfield, Alvah. T.,** «Folk High Schools in Denmark and Sweden: A Comparative Analysis», *Comparative Education Review*, Vol. **9,** No. 1, Feb. 1965, pp. 18–24.

The general concept of the folk high school as found in Denmark and Sweden appeal to young adults who have not had formal preparation for university life. The Danish Folk High School Movement was characterized as a rural-oriented movement in contrast to a more industrialized society in Sweden. The folk high school movement in Sweden grew within the larger national popular movement which gave it a permanency unknown in Denmark. Attempts are being made by the labor Movement in Denmark to become involved in the high school movement. The future of the folk high school may be tied to the future of all education in their respective nations.

21. **Clignet, Remi p. and Foster, phillip J.,** «French and British Colonial Education in Africa», *Comparative Education Review*, Vol. **8,** No. 2, Oct. 1964, pp. 191–198.

The article shows that both the French and British Colonial Powers, in practice, wavered between «assimilationist» and «adjustive» policies. French policy in Africa has been characterized as assimilationist – the creation of an elite cherishing metropolitan values. British practice has allegedly emphasized cultural adaptation. Political differences have been reflected in the metrepols; the British influence is shown by considerable devotion of political authority to local agencies, whereas French influence is characterized by greater stress on direct rule. Comsequences of

programs and arguments differed; yet underlying these differences were fundamentally simillar process of social conflict and coalition.

14. **Bidwell, Percy W.**, *Undergraduate Education in Foreign Affairs*, king's Crown Press, New york, 1962. p. 84.

For a number of years Mr. Bidwell was director of studies at the Council on Foreign Relations in New York. After leaving the council he made a 3-year study, sponsored by the Carnegie Corporation of N.Y., of undergraduate education in foreign affairs in U.S. colleges and universities. The author believes that a college graduate needs knowledge and understanding of foreign countries to complete his liberal education; that college graduates of this generation who least expect it may eventually find themselves at work abroad.

15. **Bowles, Frank** «Patterns of Development in Higher Education», *International Review of Education*, Vol. **XI**, No. 1, 1965, pp. 21-30.

A discussion of the mandate, first proposed by UNESCO in 1950, to examine university entrance requirements and their effect upon university entrance. A diversity of meanings caused a change in the title to «access to higher education». The study attempted to establish for each nation being studied, the educational requirements at different levels of education, and the flow of students through the system as affected be those requirements. A multiplicity of examinations for entrance are required by different countries. Access to higher education has been facilitated by the removal of certain examination by a number of countries. Pressure for the change is the result of the rising tide of aspirations. Universities control education from top to bottom, therefore formal requirements are the instruments of control.

16. **Brodbelt, Samuel S.**, «Educational Ideals and Practice in Comparative Perspective», *International Review of Education*, Vol. **11**, No. 3, 1965, pp. 49-144.

Political and social goals of society are the foundations of the educational system. The worth of comparative method then lies in probing the relationship between a nation's ideals and its practical accomplishment. The author suggests that a student of comparative education: (1) set down philosophy basic to each nation-national goals may be learned from constitutions, supreme court interpretations, laws, acts, written works of leading thinkers etc. Second move to analysis of educational systems. Nations should be divided into three broad classes: (1) Underdeveloping (2) nations beginning industrialization, and (3) modern industrialized nations (United States, United kngdom, U.S.S.R., and Japan). The hypothesis-formal education is possible only where production exceeds consumption.

17. «Business Makes a Kenya Safari», *Business Week*, Sept., 1967, pp. 10-108.

The article indicates that Kenyatta has been very successful in persuading his countrymen to set aside their tribal and racial differences and to work for national

serious distrubances have been marked by interferences with university autonomy rather than academic freedom. Constitutional patterns borrowed from English civic universities fail to guarantee autonomy of the new Commonwealth universities. Ways suggested for making autonomy more secure are: (1) educate public opinion, (2) codify conventions, and (3) devise new constitutions.

10. **Ashby, Eric,** «Universities for Export: Agenda for Some Thinking», *Commission on Post - School Certificate and Higher Education in Nigeria*. 1965, p. 231.

Sir Eric, who is Master of Clare College, Cambridge, England, headed the Commission on Post-School Certificate and Higher Education in Nigeria, a body of educators which made long-range recommendations for Nigeria's educational and manpower growth at the time of the country's independence. The author discusses some of the problems and implications of education in the under-developed nations, particularly in West Africa.

11. **Beeby, C.E.,** *The Quality of Education in Developing Countries*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1966, p.139.

The author was Director of Education in New Zealand for 20 years; he also had responsibilities in the Pacific Island dependencies; he was Assistant Director - General of UNESCO in charge of education programs; he also had several years of experience as Director of the New Zealand Commission for Educational Research. The theme of the study is well stated in this statement: «The quality of education lies squarely in the domain of the educator, and he will have himself to blame if he fails to balance the theories of the economist concerning educational planning with theories of his own which no one but he can provide».

12. **Bell, David E.,** «The Quality of Aid», *Foreign Affairs*, Vol. **44**, July, 1966, pp. 07-602.

Mr. Bell, formerly Administrator of the Agency for International Development, became Vice President of the Ford Foundation in the summer of 1966. The author urges better programs of research and evaluation. He believes that the whole process of foreign aid could be viewed as a research process if we understood our own role better.

13. **Bidwell, Charles B. and Kazamias, Andreas M.,** «Religion, Politics and Popular Education: An Historical Comparison of England and America», *Comparative Education Review*, Vol. **6**, No. 2, Oct. 1962, pp. 97-110.

This paper attempts to determine social cleavages and conflicts underlying religious-political controversies. Rationale for comparison, societies selected should be similar in their social stratification, economics, ethnic composition, religious and political traditions and systems, and educational structure. These criteria are not met by England and the United States; however, of three states - Massachusetts, New York, and Pennsylvania - Massachusetts was more like England in the periods studied than either of the other two. The patterns of

The author discusses educational planning around a few basic topics: (1) accomodating educational criteria to economic goals, (2) managed versus spontaneous choices among educational alternatives, (3) establishing complementaries in education between schools and other agencies, (4) balancing efficiency against equity criteria, (5) preserving an adaptable educational system, (6) maintaining a balanced curriculum, (7) maintaining appropriate standards of quality, and (8) the uneasy status of the teacher. The nature of formal education limits the extent to which it can be profitably assessed in terms of criteria drawn from outside.

7. **Anderson, Wallace L.**. «Undergraduate International Programs: A Rationale and an Approach», *Speech delivered at the Intercollegiate Regional Conference on Undergraduate Education and World Affairs, Iowa City*, 1966.

Mr. Anderson, dean of undergraduate studies at the State College of Iowa delivered one of the addresses at a 1966 conference on education and world affairs which was sponsored by Education and World Affairs and the University of Iowa at Iowa City. Mr. Anderson was concerned about colleges updating curriculums to extend the international dimension in educational programs. The traditional way in which curricular changes have reached the colleges and schools has been a slow process; the report describes the approach which is being used at the State College of Iowa.

8. **Armytage, W.H.G.**, «Foreign Influences in English Universities: Four Case Histories», *Comparative Education Review*, Vol. 7, No. 3, Feb. 1964, pp. 61–246.

The author uses four case histories to show that British universities have been significantly affected by French, German, and Russian practices. Each in turn has affected the adapatation of English Universities to an increasingly technocratic age. The first proper school of technology was established in France in 1749, some fifty years later the sciences encouraged by Bonaparte took root in England. The concept of research as the main role of new civic universities (1867) was due to the influence of their first professors who had been trained under German professors. American land grant colleges served as a model for the civic universities of Britain in fostering a humane approach to all knowledge. Russia's influence can be found in scientific planning in many areas.

9. **Ashby brie and Anderson, Mary**, «Autonomy and Academic Freedom in Britain and in English-Speaking Countries of Tropical Africa», *Minerva*, Vol. 4, Spring 1966, pp. 64–317.

This article is abridged from a chapter in a book entitled *Universities: British, Indian, African*. In Britain, and most universities in the United States, scholars have academic freedom. (This is the concept of Lehrfreiheit – a privilege of the teacher). There seems to be little evidence that university teachers, in the African Commonwealth countries, have not enjoyed academic freedom; reasons for

propaganda. Unemployment is a problem whereby subtle attempts to check it are made to match output of skilled persons from training institutions with long-term manpower needs.

2. **Abrams, Irwin** «The Student Abroad», *«Higher Education: Some Newer Developments»*, edited by *Samuel Baskin*, McGraw Hill, New York, 1965, pp. 78-102.

In this chapter, Mr. Abrams has presented an overview of developments in programs of study abroad - their objectives, the types of programs that have evolved, their problems and their potentials. Aims and objectives of foreign study should be formulated in terms that will permit evaluation of the program; also the aims should be clearly related to the special opportunities of the particular foreign culture in which the program is located.

3. **Aitken, Johnathon A., and Beloff, Michael,** *A Short Walk on the Campus*, Athenum, New York, 1966, p. 208.

The authors were representatives of the Oxford Union Debating Team who made a twelve-week tour of America in the autumn and winter of 1964. The tour was sponsored by the International Institute of Education. The authors have given their impressions of Americans and what the Americans thought of them. The two young men were surprised by the seeming inability of all but a small portion of American students who appreciate and profit from our affluence. An interesting observation was made -- «it took a visit to America to make us realize that ferro-concrete walls do not necessarily make a university».

4. **Education and World Affairs,** *Intercultural Education - An Information of Education and World Affairs*, Education and World Affairs, New York, 1965, p. 77.

Intercultural Education lists ellowships open to teachers and students who are not area and language specialists, but who wish to extend their competence to neglected foreign areas, cultures or languages by study BWA will arrange for qualified consultants to assist individual institutions with a general review of their educational objectives and programs relative to international studies.

5. **Anderson, C. Arnold,** «Methodology of Comparative Education», *International Review of Education*, Vol. 7, No. 1, 1961, pp. 1-23.

This article presents two methods that have been used in Comparative Education. The first method - intra-educational analysis: one group of educators confined their attention largely to educational data. The second method - educational-societal analysis: An interdisciplinary approach was proposed at the 1955 Hamburg Conference. This method proposes to diagnose and study the problems and determinants of education and their implications in a given society and to interpret them in the light of parallel data from other societies.

6. **Anderson, C.E.** «Educational Planning in the Context of National Social Policy,» *Phi Delta Kappa*, Vol. **XLVII,** No. 4, Dec. 1965, pp. 83-180.

Dirasat: J. Coll. Educ., King Saud Univ., Vol. 4, pp. 19-36 (1982)

An Annotated Bibliography in International and Comparative Education

Dr. Taha Sable

Assistant Professor of International and Comparative Education, College of Education, King Saud University.

The most important aspect of man is his contribution to his fellow man. Hopefully this contribution may alleviate the standard of wisdom, for in wisdom man finds happiness. Man all over the world has the same goal, which is the pursuit of happiness. His cultural, social, or economic differences do not influence him to deviate from his goal. Man may pursue this happiness according to his belief and convictions.

The following pages contain an annotated bibliography in international and comparative education, These books, articles, and speeches given at conferences, cover the period from 1961 to 1967, were collected and summarized for the purpose of basic research in international and comparative education. They are presented here hopefully to help those specialists in the field and those who are concerned about education in the world; other annotated bibliography will follow, dealing with another period of comparative and International education.

The following is divided in three classification.

Classification:

1. Jurnal of Education: 1.2-5-6-8-9. 12. 13. 15. 16. 17. 19. 20. 21. 22. 25. 26. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 49. 52. 54. 55. 60..

2. Books: 2. 3. 4. 7. 10. 11. 14. 18. 23. 24. 27. 42. 48. 50. 51. 58.

3. Speeches: 53. 56. 57. 59.

1. **Abernathy, David and Coombe, Trevor** Education and Politics in Developing Countries» *Harvard Educational Review*, Vol. 35, No. 3, Summer 1965, pp.287-302.

The authors examine the interaction between education and politics in the new nations. They give particular attention to the tendency of education to induce political instability - as well as stability. The implementation of educational policy has polictical consequences by affecting types and levels of employment, social mobility, and the ideas and attitudes of the population. Education and politics tend to be observed in societies which are both well-educated and politically stable. The school is a valuable tool in promoting national unity; the larger the school population the more people can be brought within reach of government

إعداد المرشد النفسي في برامج تعليم الكبار

الدكتور عبد الرحمن سعد الحميدي
كليـة التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

يحتاج الطلاب الكبار إلى الإرشاد بقدر ما يحتاج إليه الطلاب الصغار. وكثيراً ما يقع الكبار تحت ضغوط ومتطلبات أكثر مما يقع تحتها الصغار. ويمكن لبرنامج الإرشاد المصمم تصميماً جيداً أن يقدم العون للطلاب الكبار وهم يواجهون حاجاتهم الخاصة باعتبارهم طلاباً. والمرشدون في حاجة إلى تدريب خاص يتضمن خصائص الكبار وطرق إرشادهم ومصادر المعلومات في البيئة التي يعيشون فيها. ومن جوانب برنامج الإرشاد الجيد للكبار في أية مدرسة ما يلي: مساعدة الكبار في أن يحددوا ويحققوا أهدافهم، قياس الاستعدادات والقدرات تمهيداً للمساعدة في وضع الطلاب في المستوى التعليمي المناسب، مساعدة الطلاب في التغلب على المشكلات الشخصية التي تعوق استمرار تعلمهم.

References

American Personnel and Guidance Association. *Counselor Education, A Progress Report on Standards*. Washington, D.C.: April, 1962.

ERIC Clearinghouse on Adult Education *Handbook for Community Adult School Counselors*. Current Information Series, No. 21, Syracuse, New York: ERICAE, 1972.

Mitchell, Richard, J. «The ABE Counselor-A New Guidance Role,» *Adult Leardership Journal*, Vol. **20** (March, 1971), pp. 289-290.

Shaggs, William F. and Curtis Ulmer. *Guide to Adult Education Counseling*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1972.

Williams, Helen E. «Development of a Counseling Program in a School of Adult Education». *Adult Education*, Vol. **10** (Autumn, 1959), pp. 12–21.

6. Adults have more experience than children; this is a big advantage in counseling them.

7. Adult students may have old painful memories of failure in education when they were children.

8. Adult students need orientation in school success techniques:

- They need help in learning to study effectively and test taking skills.

9. Adult students often come to the counselor wanting a magic solution to their problems.

10. Adult students may be experiencing a conflict between what they want to achieve and what they realistically feel that they can achieve.

Duties and Functions of The Adult Counselor
An Adult Education Program:

In small programs, budgeting may not allow for a full time counselor so that the duties of the teacher and counselor must be assumed by one person. Hopefully in a larger program, a full time counselor would be considered important. Regardless of the counselor's status some of his duties are:

1. An effective program of adult counseling should have a well-defined set of objectives. For example:

a. How can counseling services help adults achieve their goals?

b. How can counseling help adults learn more effectively?

c. Can personal counseling help adults continue successfully toward their educational goal?

2. A successful adult education program will have developed effective ways of informing new or potential students about educational possibilities offered.

3. Counselors need to be available for aptitude and skills testing for advising students about where they start in the program.

4. Counselors need to help students who have personal problems which block their entry, continuation, or completion of their educational goals: for example, he should know community resources available such as bus schedules and locations of day nurseries.He should know about services available in the community.

The difference between staying enrolled and dropping out of Adult Education programs depends to a large extent on the role played by the Adult Counselor who can foster the students self concept through encouragement and positive rewards.

C. Counseling techniques should be a two part approach:

1. Counseling theory: including various personality theories;

2. Practicum in counseling under supervision.

D. Sociology and group interaction: group behavior is important in understanding and helping counselees. Sociology is essential in understanding and meeting the needs and pressures which society exerts upon adult students, especially in a traditional society such as Saudi Arabia.

E.These courses may be offered in as many discrete parts as program planners feel is advisable and should be a specialization of a general degree in Adult Education.

Some Counseling Techniques Which Help Adult Counselees

1. Adults learn more effectively when accepted and valued as persons. Everyone likes to see himself and his behavior as being important.

2. Learning is more effective when the adult can see opportunities for self improvement. Learning is most effective when directed toward an achievable goal. Adults who are insecure about their ability to return to education often require support and assistance in planning their goals.

3. If an adult feels that something is true, then he will behave as if it were true. The Counselor must be concerned with how the adult sees himself and his environment and how these factors affect his learning readiness.

4. The counselor must be a sincere person, whom the adult learner would like to model.

5. The counselor must be able to communicate with adults effectively. Effective communication would require the counselor be:

1. open.

2. non-judgemental, and

3. supportive

The adult counselor must be a good counselor. He must also be able to express himeself in ways which adult students understand.

Characteristics and Special Needs of Adult Counselees

1. Adults lack confidence in themselves in the educational settings.

2. Adults need to see immediate results from their interest.

3. Adults need long range goals in order to keep up their interest.

4. Adult students often have more family and financial pressures on them than younger students.

5. Planning education around their family life often creates problems.

Dirasat: J. Coll. Educ., King Saud Univ., Vol. 4, pp. 13–17 (1982)

Counselor Education for Adult Education

Dr. Abdulrahman S. Hamidi

Assistant Professor, Department of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Adults need counseling as much as younger students. Often adults have more pressures and demands placed upon them than younger students. A well designed counseling program can offer help to adults in dealing with their special needs as students. Counselors need special training which includes characteristics of adults, counseling them, and community resources information. Aspects of a good counseling program in any school for adults includes: helping adults define and achieve their goals, testing of aptitude for assistance in level placement, and helping students with personal problems which block their education.

Most adults need and desire educational counseling. The age of the student does not free him from the need for new information, or new insights, or new awareness to aid him in making realistic choices and decisions. The adult school counselor's function is assisting in helping the adult to coordinate his personal needs with the necessities of the educational system. Individual needs, desires, ambitions and hopes cannot be separated from family, financial and other daily problems. The adult school counselor copes with present problems and long range goals. He is there to provide information and if needed to provide support.

The counselor's Professional Preparation

In order to provide this service effectively the student should have the following academic preparation:

A. The counselor should be able to administer standardized tests such as tests of aptitude and interpret them for the assistance of the adult student in his planning for educational goals. Thus, testing and evaluation should be an integral part of a counselor education program.

B. The counselor is a community resource person and for this reason should have a practicum with at least one good school counselor who knows community resources.

تصميم أداة لقياس العلاقة بين تدريب المديرين وأعمالهم المهنية في المملكة العربية السعودية

الدكتور محمد عبد الله المنيع

أستاذ مساعد، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية.

الغرض من هذا البحث تصميم أداة ذات صدق وثبات لقياس العلاقة بين تدريب المديرين وأعمالهم المهنية في المملكة العربية السعودية.

وقد تم إيجاد ثبات وصدق الأداة بواسطة تحليل فقرات الاستبيان بواسطة المختصين من أساتذة الجامعة والتأكد من أن فقرات الأداة واضحة ومفهومة لدى الأشخاص الذين تطبق عليهم هذه الأداة. والأداة تتكون من ستة أجزاء في كل جزء منها « ما يحدث فعلا » «exists» و« ما يجب أن يحدث » should exist وهذه الأجزاء تتكون من ثلاث وثمانين فقرة.

وقد أوجد الباحث معامل الثبات للأداة لكل جزء وذلك بتطبيق الأداة على بعض الدارسين في البرنامج التدريبي ثم إعادة هذا التطبيق مرة أخرى على نفس المجموعة بعد فترة عشرة أيام (Test-Rest) ثم بعد ذلك أوجد معامل الثبات لكل من exists و should exist فمعامل الثبات (reliability) لما يحدث فعلا exixts هو ٠,٧٣٢٣ ومعامل الثبات لما يجب أن يكون should exist هو ٠,٧٦٧١

ويصبح معامل الثبات الكلي (overall reliability) للأداة هو ٠,٧٤٩٧ وبذلك فإن الأداة ذات صدق وثبات.

Does exist to
1. No appreciable degree
2. Low degree
3. Moderate degree
4. High degree
5. Very high degree

Should exist to
1. No appreciable degree
2. Low degree
3. Moderate degree
4. High degree
5. Very high degree

Does exist	No.	Item	Should exist
1 2 3 4 5	(64)	The certificate of the training program is considered as an academic certificate.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	(65)	The *facilities* of the program *are available*.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	(66)	The library resources are available for the program.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	(67)	The time allocated for the program covers all the activities planned.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	(68)	The program is flexible.	1 2 3 4 5

The impact of training program upon Administrators practices is such that:

Does exist	No.	Item	Should exist
1 2 3 4 5	(69)	The training program improves administrators performances.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	(70)	The training program prepares the administrators to assume leadership positions.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	(71)	The Ministry of education delegates more authority to an administrator who completes the program.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	(72)	The title of the job matches the job being trained for.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	(73)	The grade salary increases when the trainee returns to his job after training.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	(74)	The theories of the program can be implemented in the job after training.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	(75)	The practices of the training can be implemented in the job.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	(76)	The difference exists between the practices in the training program and the practices on the job.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	(77)	The difference exists between the theories of the program and their application to the job.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	(78)	The trainee occupies the same job before and after training.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	(79)	The trainee does not know about the job that he will practice only after he has completed his training.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	(80)	The training is for a specific job that will be performed after training.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	(81)	The training enables the trainee to make innovations in his job.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	(82)	The training helps in decentralization of authority in the organization.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	(83)	The trainees practice jobs of their interest after training.	1 2 3 4 5

Does exist to	Should exist to
1. No appreciable degree	1. No appreciable degree
2. Low degree	2. Low degree
3. Moderate degree	3. Moderate degree
4. High degree	4. High degree
5. Very high degree	5. Very high degree

1 2 3 4 5 (48) The administrator has the right to choose any of the training programs which are established in the country and abroad. 1 2 3 4 5

1 2 3 4 5 (49) Administrators participations is an important element in planning the training program for administrators. 1 2 3 4 5

1 2 3 4 5 (50) The Ministry of education and the College of education participate in establishing the program. 1 2 3 4 5

1 2 3 4 5 (51) The College of education selects the participants for the training program. 1 2 3 4 5

Administrators perception to program offerings

1 2 3 4 5 (52) Improving administrators practices is the main objective of the program. 1 2 3 4 5

1 2 3 4 5 (53) The practices in the program improve administrators performance. 1 2 3 4 5

1 2 3 4 5 (54) The subjects or courses in the program treat some problems of education in Saudi Arabia. 1 2 3 4 5

1 2 3 4 5 (55) The activities of the program treat some problems of education in Saudi Arabia. 1 2 3 4 5

1 2 3 4 5 (56) The subjects in the program relate to the educational administration in Saudi Arabia. 1 2 3 4 5

1 2 3 4 5 (57) The activities in the program relate to the educational administration in Saudi Arabia. 1 2 3 4 5

1 2 3 4 5 (58) The training program emphasizes the need for decentralization. 1 2 3 4 5

1 2 3 4 5 (59) Advantages and disadvantages of decentralization are discussed in the program 1 2 3 4 5

1 2 3 4 5 (60) Advantages and disadvantages of centralization are discussed in the program. 1 2 3 4 5

1 2 3 4 5 (61) The program is structured upon courses to be accomplished by the administrator. 1 2 3 4 5

1 2 3 4 5 (62) Examination is the main criterion for measuring the success of the trainees. 1 2 3 4 5

1 2 3 4 5 (63) The trainee in required to write research about some of the problems facing education in Saudi Arabia. 1 2 3 4 5

Does exist to	Should exist to
1. No appreciable degree	1. No appreciable degree
2. Low degree	2. Low degree
3. Moderate degree	3. Moderate degree
4. High degree	4. High degree
5. Very high degree	5. Very high degree

1 2 3 4 5 (30) The Ministry of Education provides the administrators with books and other materials to help solve the urgent issues facing education in Saudi Arabia 1 2 3 4 5

The Role of Administrator in His Practice is such that:

1 2 3 4 5 (31) The school principal has the authority to hire and fire the staff. 1 2 3 4 5

1 2 3 4 5 (32) Your superordinate encourages employée suggestion for improvement. 1 2 3 4 5

1 2 3 4 5 (33) The administrator or principal is considered as an educational leader whose prime concern is curriculum and instructional development. 1 2 3 4 5

1 2 3 4 5 (34) It is required that the principal be up-to-date in curriculum. 1 2 3 4 5

1 2 3 4 5 (35) The superintendent has the authority to develop curriculum for his school district 1 2 3 4 5

1 2 3 4 5 (36) The superintendent initiates change in his district 1 2 3 4 5

1 2 3 4 5 (37) The superintendent carries out the regulation of the ministry to school principal. 1 2 3 4 5

1 2 3 4 5 (38) The relation between the superintendent and the principal is formal. 1 2 3 4 5

Pre-service education is such that:

1 2 3 4 5 (39) Any teacher may become administrator after teaching experience. 1 2 3 4 5

1 2 3 4 5 (40) Administrator certificate is required for administrative practice. 1 2 3 4 5

1 2 3 4 5 (41) Courses in administration are required in preparation programs for school administrators. 1 2 3 4 5

1 2 3 4 5 (42) Teacher certificate is required for teaching practices. 1 2 3 4 5

1 2 3 4 5 (43) The curriculum in the educational system is appropriate for today's practice 1 2 3 4 5

1 2 3 4 5 (44) The Ministry of education encourages administrators to continue their education while they are on the job. 1 2 3 4 5

1 2 3 4 5 (45) Internship is required before administrative practice. 1 2 3 4 5

Administrators involvement in planning for training programs is such that:

1 2 3 4 5 (46) The Ministry of education decides to establish training programs without previous consent of the administrators. 1 2 3 4 5

1 2 3 4 5 (47) The selection of an administrator to the training program is based upon specific criteria setup by the Ministry. 1 2 3 4 5

Each of the following items will be answered twice. The answer on the left of the item describes the present condition which exists, and the answer on the right of the item will describe how the item should exist.

For example, if one were to read the following statement, he might perceive it as follows:

Exists		**Should exist**
1 2 3④5	The ministry is a centralized system.	1 2③4 5

This would mean that the person sees the Ministry of Education as a highly centralized system and that it should be moderate.

Each question will be answered in two parts, **exists** and **should exist** as follows:

Does exist to	Should exist to
1. No appreciable degree	1. No appreciable degree
2. Low degree	2. Low degree
3. Moderate degree	3. Moderate degree
4. High degree	4. High degree
5. Very high degree	5. Very high degree

Part II – General Data

The Practices of the Administrators

EXISTS (circle one)			SHOULD EXIST (circle one)
1 2 3 4 5	(22)	The Ministry of Education makes most of the decisions concerning the public education for boys in Saudi Arabia.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	(23)	The administrator practices many administrative works without clearcut guiding rules and regulations.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	(24)	Administrative work is cumbersome and time consuming	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	(25)	Organizational manuals are used for work controls	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	(26)	Job description is used in your organization	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	(27)	A shortage of qualified administrators exists in the Ministry of Education.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	(28)	A shortage of qualified administrators exists in local school districts	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	(29)	A shortage of administrative research exists in the Ministry of Education.	1 2 3 4 5

The Instrument

Part I Personal Data

Please fill in the following spaces:

1. Number of years of experience in education ____________
2. I graduated from ____________ place ____________
   year ____________ (last degree before this training)
3. Your major ____________
4. Did you get your degree as a regular student? ____________ (Yes/No)
5. Did you get your degree by extension? ____________ (Yes/No)
6. Number of years of teaching experience, if any ____________
7. The title of your job (Name the department if you are in the Ministry). ____
8. Number of years of experience in your last job before the program ________
9. Name your district ____________
10. Name your grade salary (grade number) ____________
11. How long did you stay in this grade level? ____________
12. Have you taken courses in administration before coming to this program?
    ____________ (Yes/No)
13. If yes, how many courses? ____________
14. Did you receive training before this program? ____________ (Yes/No)
15. If yes, for how many months or years have you been trained? ____________
16. Do you receive extra salary (allowance) for the training? ____________ (Yes/No)
17. Do you plan to have an academic degree after you complete the training?
    ____________ (Yes/No/Undecided)
18. Do you expect to pursue or continue a career in educational administration?
    ____________ (Yes/No)
19. If no, state your reason. ____________
    ____
20. State a specific problem (s) you face during training. ____________
21. State a specific problem (s) you face during work. ____________
    ____

2. **Vincent A. Galla** «Should We Abolish or Retain the Principalship,» *Ericed* 081076, April, 1970.

3. **Asghar Razaviech,** *Introduction to Research in Education,* New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. (1972), P. 142.

References

Borg, Walter R., *Educational Research; An Introduction,* New York; David Mckay Company, Inc., (1971).

Good, Carter V., *Essentials of Educational Research,* New Tork; Appletion-Century Crofts, (1966),

Razavich, Asghar, *Introduction to Research in Education,* New York; Holt, Rinehart and Winston, Inc., (1972).

Tuckman, Bruce W., *Conducted Educational Research,* New York; Harcourt & Sovanovich, Inc., (1972).

The inadcaucy of administrator's training is stated by Galla: «In my estimation, there exists in today's school organization a frightening inadequacy of specialized training and abundance of natural talent on the part of the elementary principal.»[2]

The related literature indicates lack of relevancy between the training and the practices of the administrators. The instrument was developed by the researcher in the College of Education, Oklahoma. University, U.S.A.

Method

The instrument consists of eighty three items. These items are divided into six categories. The instrument was submitted to six university professors for the purpose of critical examination of the items. The investigator reviewed the remarks and the suggestion about the instrument. Therefore, the content validity of the instrument is critically examined. Content validity is essentially and necessarily based on judgment[3]. Helda Taba Model and the review of related literature are very basic elements in determining the content of the items in the instrument.

The reliability of the instrument is determined by test-retest method. Each item has two responses; one response for **exists**, and the other response for **should exist**. The instrument is administered to ten Saudi administrators who already completed their training program.

The instrument was designed for the administrators who are at the end of their training or to those who have already completed their training.

The correlation coefficient is computed for each category for **exists**, and for each category for **should exist**. The reliability for **exists** is 0.7323. The reliability for the items in **should exist** is 0.7671. The overall reliability of the instrument is 0.7497.

Discussion and Conclusion

The instrument seems to be reliable and valid for the purpose of evaluation of the relationship between administrator's training and professional practices of the Saudi administrators.

Although there is a limited number of participants, the reliability of 0.7497 is relatively adequate, and the items measure what they are supposed to measure. The content validity of the instrument is judged by several experts in the College of Education.

The instrument will be more reliable if administered to a larger number of participants. The instrument may be used in any administrator's training program with some minor changes. It is applicable to any training program in a centralized system with the Ministry of Education as the ultimate authority in education.

Footnotes

1. **Abdullah M. Al-Sabhan,** «*Changing Organziation Within Changing Society*» Unpublished Master's Thesis, The University of Arizona, (1972), P 36

Dirasat: J.Coll. Educ., King Saud Univ., Vol. 4, pp. 3–11 (1982)

An Instrument for the Evaluation of the Relationship between Educational Administrator's Training and Professional Practices of Saudi Administrators

Dr. Mohamed A.Mannie

Assistant Prof., Dept. of Education, College of Education King Saud University Riyadh, Saudi Arabia.

The purpose of this project is to construct a valid and reliable instrument for the evaluation of the relationship between administrator's training and professional practices of the Saudi administrators. Helda Taba Evaluation Model is the theoretical framework for the study. The instrument is an example of evaluation research. The content validity of the instrument is determined by critical analysis of the items by several professors. The test-retest method was used to determine the reliability of the instrument. The instrument was divided into six categories. The reliability was determined for each category by computer. Each item has two responses: **exists,** and **should exist.** The reliability of the items for **exixts,** and for **should exist** were determined. The overall reliability of the instrument is 0.7497. Therefore, the instrument is reliable and valid.

Some administrators in Saudi Arabia practice administration without formal preparation or training in administration. The administrators are graduates of teacher institutes, and teacher training colleges. The inadequacy in administrator's training resulted in malpractices in administration, the Public Administration Institute, established in 1960, offers training programs for school administrators. The Institute is very useful and important for upgrading governmental officials for better practice[1]. The breakthrough in training programs was in 1972. The Ministry of Education has established, with cooperation of several universities, four training programs. Two training programs are established in Saudi Arabia and the other two programs are established in the United States. The purpose of this study is to construct an instrument to evaluate the relationship between administrator's training and professional practices of the administrators. It is important to mention that Ministry of Education provides training for teachers and encourages training programs in several fields.


Education

Dirasat, J. Coll. Educ., King Saud Univ., Vol. 4, pp. 1–73 En., 1-239 Ar. (1982)

Contents

ENGLISH SECTION

ARABIC SECTION

Dirasat, J. Coll. Educ., King Saud Univ., Vol. 4, pp. 1-73 En., 1-239 Ar. (1982)

DIRASAT

JOURNAL OF THE COLLEGE OF EDUCATION,

KING SAUD UNIVERSITY

VOLUME

4

1982

Published by: University Libraries, King Saud University
P.O. Box 2454, Riyadh, Saudi Arabia



JOURNAL OF THE COLLEGE OF EDUCATION,
KING SAUD UNIVERSITY

An academic periodical issued by the College of Education, King Saud University, and published by University Libraries, King Saud University.

The Editorial Board will consider for publication all original articles, studies and research reports in the fields of Education, Psychology and the humanities at large

Publication in Dirasat is not confined to King Saud University staff members.

Articles should be submitted in three double-space typewritten copies. along with Arabic and English abstracts of not more than 200 words

Correspondence:

All MSS should be addressed to the Editor in-Chief, College of Education, King Saud University, P.O. Box 2458 Riyadh, Saudi Arabia

Frequency: Annual

Annual Subscription S.R 10
$ 5 (including Postage)

Subscription & Exchange

University Libraries, King Saud University, P.O. Box 2454 Riyadh, Saudi Arabia.



Dirasat, J. Coll. Educ., King Saud Univ., Vol. 4, pp. 1-73 En., 1-239 Ar. (1982)

DIRASAT

JOURNAL OF THE COLLEGE OF EDUCATION, KING SAUD UNIVERSITY

VOLUME 1982 4

Published by: **University Libraries, King Saud University, Riyadh–11451.**